



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación de Segovia**

**Máster de Investigación en Ciencias  
Sociales. Educación, Comunicación  
Audiovisual, Economía y Empresa**

**LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DESDE  
LA MIRADA DE LA REVISTA *ESCUELAS  
DE ESPAÑA* (1929-1931)**

**Alumna: Rosa Ortiz de Santos**

**Tutor: Luis Torrego Egido**

**Julio, 2017**

# AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este Trabajo de Fin de Máster ha constituido un proceso de formación en sí mismo, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje, crecimiento y enriquecimiento personal y profesional, que no habría tenido lugar sin el acompañamiento de algunas personas.

En primer lugar, me gustaría transmitir mi agradecimiento a quien ha hecho posible que este proceso algún día tuviera un comienzo. Por ello, agradezco a mi tutor Luis Torrego Egido, no solo su apoyo en todas las decisiones que he ido tomando, sus consejos, su dedicación y recomendaciones, su acompañamiento, su disponibilidad infinita y las rápidas revisiones del documento, sino la oportunidad que me ha dado de poder realizar un proyecto acorde con mis intereses, y lo que es más importante, la confianza que ha depositado en mí para llevar a cabo este trabajo, dándome a conocer la belleza educativa que se desprende de *Escuelas de España*.

En segundo lugar, quiero agradecer a Norberto García Hernanz su generosidad al facilitarme documentos y material que me han permitido conocer en mayor medida a una de las personas más vinculadas con la revista analizada, a su abuelo, Norberto Hernanz. Gracias, Norberto, por abrirme las puertas a unos maravillosos recuerdos.

En tercer lugar, transmito mis agradecimientos a todos aquellos que han realizado aportaciones para la mejora y el enriquecimiento de este trabajo: a Cristina Cáceres y a María Martín, porque además de unas estupendas amigas son las mejores traductoras, a los compañeros y compañeras con los que he cursado este Máster, al pequeño grupo de los seminarios de escritura académica y a quienes asistieron a las Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales, organizadas por el Programa de Doctorado de la UVa.

Por último, quiero agradecer a Manuel Esteban el apoyo incondicional, la paciencia, el respeto y la confianza que siempre ha tenido en mí. Gracias a mis hermanos, Aarón y Jonathan por su inestimable ayuda y apoyo, y a Vanesa por animarme en cada llamada telefónica. Pero, sobre todo, quiero dar las gracias a mi padre, Manuel, por la educación que nos has dado, porque gracias a ti hoy estoy escribiendo estos agradecimientos; gracias por tanto cariño y por todo el esfuerzo que pones para que alcancemos nuestras metas. Gracias por creer en mí.

## **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación consiste en analizar la renovación pedagógica acontecida en España entre 1929 y 1932, utilizando como fuente principal de información la revista *Escuelas de España*. Se trata de una investigación histórico-educativa de carácter cualitativo, abordada desde la técnica de análisis documental. Presentamos las principales características de la revista, analizamos su estructura y realizamos una valoración de las personas que colaboraron en su desarrollo y de su grado de participación. Además, llevamos a cabo el análisis del contenido educativo y renovador de la revista, partiendo de un sistema de categorías elaborado a tal fin.

La originalidad y la relevancia de esta propuesta radica en el estudio de la revista desde una perspectiva educativa y en el análisis de numerosas iniciativas de renovación pedagógica, entre las que destacaron los Centros de Colaboración Pedagógica, las colonias escolares, los congresos pedagógicos o los viajes de estudios llevados a cabo por maestros y maestras para conocer escuelas europeas y españolas. Por tanto, en *Escuelas de España* se ve reflejada la riqueza pedagógica que había hecho evolucionar las escuelas del momento.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze the pedagogical renewal that took place in Spain between 1929 and 1932, using as main source of information the journal *Escuelas de España*. This is a historical, educational and qualitative research, approached from the technique of documentary analysis. We present the main characteristics of the journal, analyze its structure and make an assessment of the people who collaborated in its development and of its degree of participation. In addition, we carry out the analysis of the educational and renewing content of the journal based on a system of categories elaborated for this purpose.

The originality and relevance of this proposal lies in the study of the journal from an educational perspective and in the analysis of numerous initiatives of pedagogical renewal, including Pedagogical Collaboration Centers, school colonies, pedagogical congresses or study trips carried out by teachers to learn about European and Spanish schools. Therefore, in *Escuelas de España* is reflected the pedagogical wealth that had developed the schools of the moment.

## **PALABRAS CLAVE**

Renovación pedagógica; Escuelas de España; Educación Nueva; Historia de la educación.

## **KEYWORDS**

Pedagogical Renewal; Schools of Spain; New Education; Education history.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Capítulo I. Planteamiento de la temática</b> .....                                  | 1  |
| 1.    Introducción .....   | 1  |
| 2.    Objetivos .....  | 3  |
| 2.1.  Objetivo general .....   | 3  |
| 2.2.  Objetivos específicos.....   | 3  |
| 3.    Justificación.....   | 3  |
| <b>Capítulo II. Fundamentación teórica</b> .....                                       | 5  |
| 1.    ¿Qué entendemos por renovación pedagógica? .....                                 | 5  |
| 1.1.  ¿Qué es la renovación pedagógica?.....   | 5  |
| 1.2.  Echando la vista atrás: antecedentes generales de renovación pedagógica.....     | 6  |
| 2.    La renovación pedagógica en España (1929-1931).....                              | 10 |
| 2.1.  Contexto social, económico y político en España entre 1929 y 1931 .....          | 10 |
| 2.2.  Renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX .....      | 16 |
| 3.    La renovación pedagógica en Segovia (1929-1931) .....                            | 29 |
| 3.1.  Contexto social, económico y político de Segovia.....                            | 29 |
| 3.2.  Educación y renovación pedagógica en Segovia.....                                | 30 |
| 4.    Estado de la cuestión .....  | 36 |
| <b>Capítulo III. La revista <i>Escuelas de España</i></b> .....                        | 39 |
| 1.    Descripción de la revista <i>Escuelas de España</i> .....                        | 39 |
| 2.    Presentación de algunas personas implicadas en el desarrollo de la revista ..... | 42 |
| <b>Capítulo IV. Metodología de la investigación</b> .....                              | 49 |
| 1.    Diseño del estudio .....   | 49 |
| 1.1.  Metodología cualitativa.....   | 49 |
| 1.2.  Modelo de investigación histórico-educativa.....                                 | 50 |
| 2.    Técnica de recogida de información: análisis documental.....                     | 55 |
| 3.    Técnicas e instrumentos de análisis de datos .....                               | 56 |
| 4.    Criterios de rigor científico .....  | 58 |

|  |         |
|--|---------|
| <b>Capítulo V. Análisis de la renovación pedagógica en <i>Escuelas de España</i></b> ..... | 61      |
| 1. ¿Cuál es la estructura de la revista?.....  | 62      |
| 2. ¿Quiénes y qué escriben en la revista?.....   | 64      |
| 3. ¿Qué temas aborda la revista?.....  | 68      |
| <b>Capítulo VI. Consideraciones finales</b> .....  | 110     |
| 1. Conclusiones .....  | 110     |
| 2. Limitaciones del estudio.....   | 113     |
| 3. Líneas futuras de investigación .....   | 113     |
| <b>Lista de referencias</b> .....  | 114     |
| 1. Lista de referencias general.....   | 114     |
| 2. Lista de referencias de <i>Escuelas de España</i> .....                                 | 126     |
| <b>Índice onomástico</b> .....   | 130     |
| <b>Anexos</b> .....  | 132-150 |

# ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Línea del tiempo (1929-1936)   | 11  |
| Figura 2. <i>Escuelas de España</i> (julio, 1930)                                  | 41  |
| Figura 3. <i>Escuelas de España</i> (enero, abril y julio, 1929)                   | 41  |
| Figura 4. Pablo de Andrés Cobos  | 42  |
| Figura 5. Norberto Hernanz Hernanz   | 44  |
| Figura 6. Mitin de la Agrupación al Servicio de la República                       | 46  |
| Figura 7. Carlos Martín Crespo   | 47  |
| Figura 8. Antonio Ballesteros Usano  | 48  |
| Figura 9. Fases de la investigación histórico-educativa                            | 50  |
| Figura 10. Ejemplo de crítica externa  | 52  |
| Figura 11. Ejemplo de crítica externa (autores)                                    | 53  |
| Figura 12. Ejemplo de señas de identidad de <i>Escuelas de España</i>              | 62  |
| Figura 13. Tarifas de <i>Escuelas de España</i>                                    | 63  |
| Figura 14. Folleto de la exposición fotográfica de Antoni Benaiges                 | 135 |
| Figura 15. Cartel de las II Jornadas de la Escuela Benaiges                        | 136 |
| Figura 16. Manifiesto de las personas populares de Segovia a favor de la República | 137 |
| Figura 17. Alejandro Manzanares  | 143 |
| Figura 18. Ángel Llorca i García   | 143 |
| Figura 19. Carlos Sáinz de los Terreros  | 144 |
| Figura 20. Concepción Sáinz-Amor   | 144 |
| Figura 21. Félix Martí Alpera  | 145 |
| Figura 22. Julio Marcos Candanedo  | 146 |
| Figura 23. Luis Bello Trompeta   | 146 |
| Figura 24. Luis Huerta Naves   | 146 |
| Figura 25. Luis de Zulueta   | 147 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 26. Manuel Bartolomé Cossío ..... | 148 |
| Figura 27. Matilde García del Real ..... | 148 |
| Figura 28. María Baldó de Torres .....   | 148 |
| Figura 29. Mariano Quintanilla .....     | 149 |
| Figura 30. Santiago Hernández Ruiz ..... | 149 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Escaños obtenidos por los partidos políticos en las elecciones de 1931 .....                 | 15  |
| Tabla 2. Resultados electorales de abril de 1931 en Segovia .....                                     | 30  |
| Tabla 3. Tasas de analfabetismo de la población .....   | 30  |
| Tabla 4. Etapas de la revista <i>Escuelas de España</i> por periodicidad de publicación .....         | 39  |
| Tabla 5. Etapas de la revista <i>Escuelas de España</i> por lugar de publicación .....                | 40  |
| Tabla 6. Sistema de categorías de análisis de los temas .....   | 57  |
| Tabla 7. Índice de autores y su grado de participación por etapas según el lugar de publicación ..... | 138 |
| Tabla 8. Código de colores del sistema de categorías de análisis de los temas .....                   | 142 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo I. Palabras de presentación de las Misiones Pedagógicas por Cossío .....                           | 132 |
| Anexo II. Folleto de “Desenterrando el silencio. Antonio Benaiges, el maestro que prometió el mar” ..... | 135 |
| Anexo III. Cartel de las II Jornadas de la Escuela Benaiges .....  | 136 |
| Anexo IV. Manifiesto a favor de la República por los personajes públicos de Segovia .....                | 137 |
| Anexo V. Índice de autores y su grado de participación en <i>Escuelas de España</i> .....                | 138 |
| Anexo VI. Código de colores para el tratamiento de la información .....                                  | 142 |
| Anexo VII. Presentación de las personas que participan en <i>Escuelas de España</i> .....                | 143 |
| Anexo VIII. Contenidos del CD adjunto .....  | 150 |

# CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA TEMÁTICA

## 1. INTRODUCCIÓN

La situación de la educación a comienzos del siglo XX en España era fuertemente desesperanzadora. El desinterés y la infravaloración de la figura del docente y de las escuelas marcaba el pensamiento generalizado de la sociedad, los índices de analfabetismo eran abrumadores, la formación del profesorado era muy pobre, los recursos educativos escasos y carentes de cualquier rasgo de calidad pedagógica y las escuelas insuficientes para atender a la población infantil. En este contexto, parecería difícil encontrar cualquier hábito de esperanza que cambiase el rumbo de los acontecimientos.

No obstante, pequeños grupos formados por grandes personas comenzaron a movilizarse, a actuar y a luchar por conseguir una educación de calidad que contribuyera a la mejora de la realidad y de la vida sociocultural. En el contexto de una dictadura militar (1923-1930) se fueron fraguando ideas e iniciativas de renovación pedagógica que cobraron vida y tuvieron su máximo esplendor con la proclamación de la Segunda República Española. Todas ellas fueron motivadas por movimientos y corrientes pedagógicas europeas y españolas renovadoras, como la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), la Escuela Nueva o la Escuela Moderna.

Las actuaciones de estos antecedentes de renovación educativa son ya conocidas y han sido estudiadas por diferentes autores y autoras a lo largo de la historia. Sin embargo, no son tantas las investigaciones orientadas a conocer las iniciativas que llevaban a cabo grupos de maestros y de maestras desde sus aulas, en los lugares más recónditos de España. Entre todos estos grupos queremos resaltar a los maestros segovianos Norberto Hernanz Hernanz, David Bayón Carretero y Pablo de Andrés Cobos; estos serán los que den vida a la revista que desde este documento humildemente analizamos: *Escuelas de España*, revista que posee un gran valor educativo, en cuanto a que recopila las iniciativas pedagógicas del periodo comprendido entre 1929 y 1936 y a que personas relevantes de la historia de la educación reflejan sus reflexiones en ella. Debido a la riqueza pedagógica que recoge en sus páginas, hemos considerado la primera etapa de publicación de esta revista (1929-1931) como el objeto de análisis de nuestra investigación para estudiar los orígenes de la renovación educativa de nuestro país.

A continuación, establecemos la estructura que conforma este proyecto. El trabajo *La renovación pedagógica desde la mirada de la revista Escuelas de España (1929-1931)* está dividido en seis capítulos. En el capítulo actual –“Capítulo I: Planteamiento de la temática”–,



presentamos la introducción, los objetivos que pretendemos alcanzar con esta investigación, así como la justificación, la cual contiene las razones que han motivado la elección de nuestro objeto de estudio.

En el capítulo II, por su parte, encontramos la fundamentación teórica, dividida en cuatro apartados. En el primero, “¿Qué entendemos por renovación pedagógica?”, establecemos una definición de este concepto, así como una presentación de los antecedentes de renovación educativa más relevantes. En el segundo, “La renovación pedagógica en España (1929-1931)”, realizamos una contextualización histórica, política y socioeducativa de España, particularizando en el tercer apartado en la provincia de Segovia, por ser el lugar en que se desarrolló la revista que analizamos; este capítulo lleva por nombre “La renovación pedagógica en Segovia (1929-1931)”. El último apartado es el titulado “Estado de la cuestión”; en él llevamos a cabo un balance de las investigaciones relacionadas con nuestro proyecto. Para elaborar este capítulo hemos realizado una revisión bibliográfica muy numerosa, cuyas referencias aparecen reflejadas al final del documento.

En el capítulo III recogemos una breve presentación de la revista *Escuelas de España*, así como de los fundadores de la misma y de algunas de las personas implicadas más directamente en su desarrollo (Antonio Ballesteros Usano y Carlos Martín Crespo).

En el capítulo IV presentamos la metodología utilizada en el transcurso de la investigación. Está dividido en cuatro apartados; en el primero, “Diseño del estudio”, incluimos la valoración de la metodología empleada y el proceso seguido desde el modelo de investigación histórico-educativa. En el segundo y en el tercero, abordamos las técnicas e instrumentos de los que nos hemos valido para llevar a cabo la recogida y el análisis de los datos; estos se titulan “Técnica de recogida de información: análisis documental” y “Técnicas e instrumentos de análisis de datos”, respectivamente. Por último, incluimos el apartado “Criterios de rigor científico”, mediante el que se pretende garantizar la rigurosidad y la validez de la investigación.

El capítulo V contiene el análisis de la revista. Aparece dividido en tres apartados; el primero de ellos está orientado a analizar la estructura de la revista, en el segundo valoramos la participación de las personas que escriben algún artículo en la misma durante el primer periodo de publicación y en el tercero analizamos su contenido a partir de un sistema de categorías previamente elaborado. Finalmente, en el capítulo VI, recogemos las conclusiones de la investigación en relación a los objetivos planteados, las limitaciones del estudio y las líneas de investigación que derivan de este trabajo.

Cerramos el documento con un listado de referencias general y otro específico de *Escuelas de España*, con un índice onomástico y con la sucesión de anexos que han sido citados a lo largo del documento.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivo general

La finalidad del proyecto consiste en recuperar la memoria histórica de la renovación pedagógica en España durante la etapa comprendida entre 1929 y 1931, desde la mirada de la revista *Escuelas de España*.

### 2.2. Objetivos específicos

Los objetivos que nos hemos propuesto conseguir mediante el presente trabajo de investigación son:

- Conocer la situación de renovación pedagógica en España durante la última etapa de la dictadura de Miguel Primo de Rivera, la monarquía de Alfonso XIII y el inicio de la Segunda República Española.
- Profundizar en la situación de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia en este mismo momento histórico.
- Investigar las principales características de *Escuelas de España*: comprobar el número de ejemplares, la periodicidad de publicación y la estructura de la revista, así como el grado de participación de las personas que escribieron en la misma durante el primer periodo de publicación (enero, 1929 – abril, 1931).
- Analizar la renovación educativa de la época estudiada a partir de los contenidos abordados por los ejemplares del primer periodo de publicación de *Escuelas de España* (enero, 1929 – abril, 1931).

## 3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación ha sido motivada por razones de distinta índole. La primera de ellas se debe a las exigencias del plan de estudios del *Máster de Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa*, que requiere la superación de 18 créditos asociados a la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Máster y la adquisición de una serie de competencias, reflejadas en su Plan de Estudios (Universidad de Valladolid, 2017). Se contribuye al desarrollo de estas competencias mediante el presente proyecto.

En segundo lugar, existe una razón relacionada con la originalidad y el interés científico y social de la propuesta. La originalidad del proyecto radica en que no existen investigaciones que hayan analizado la revista *Escuelas de España*, aunque sí que haya trabajos que citan fragmentos de la misma como fuente de referencia para estudiar temáticas específicas. Por otra parte, consideramos que recuperar la memoria de los maestros y maestras renovadores en nuestro país es fundamental, dado que gracias a ellos el modo de entender y abordar la

educación ha ido cambiando y adaptándose a los diferentes tiempos, entendiendo la escuela como un elemento transformador de la sociedad, como una oportunidad de cambio, de progreso.

A través de la investigación podremos conseguir este objetivo y conocer cómo durante el periodo histórico en que se publicó la revista, se sucedieron experiencias que contribuyeron a renovar y mejorar la educación y las escuelas de la época, de la mano de diferentes personalidades.

En tercer y último lugar, reflejamos la justificación personal, muy unida a la profesional. Lo cierto es que yo, la autora de este trabajo, no soy historiadora ni poseo una formación específica de historia de la educación, sino que soy maestra de Educación Primaria. La pregunta puede ser: ¿por qué entonces me he embarcado en tal proyecto de investigación? Por un lado, considero que la realización de un trabajo como este, al que hay que dedicar tiempo, esfuerzo, pero sobre todo compromiso e ilusión, constituye una oportunidad para adquirir nuevos aprendizajes y para conocer el pasado educativo y poder valorar y comprender la situación actual de la educación.

Por otro lado, pienso vehementemente que hemos de hacer justicia a los maestros y maestras que lucharon por lograr el cambio en las escuelas, por procurar una mejor educación para todos los niños y las niñas en épocas difíciles, sin perder nunca su identidad personal y profesional. He podido indagar en la vida de muchas de estas personas y no he dejado de asombrarme ni de admirar todo lo que fueron capaces de hacer, partiendo de su limitada formación, de los escasos recursos que tenían, de la pobre consideración social y del poco apoyo que recibían por parte de las altas esferas de la sociedad. Me siento 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.

Las páginas de la revista guardan una vida educativa inimaginable, toda ella transmitida por grandes y humildes docentes a quienes debemos un enorme respeto y un merecido reconocimiento. Mi objetivo prioritario es 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. Considero que esta es una oportunidad para contribuir a la perpetuación y al recuerdo de estas personas, muchas de las cuales vieron truncados sus deseos, sus sueños y su pasión verdadera por la educación, con la terrible represión franquista. No podemos permitir, ni como profesionales de la enseñanza, ni como seres humanos, que sus logros en la renovación educativa del país caigan en el olvido.

# CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR RENOVACIÓN PEDAGÓGICA?

### 1.1. ¿Qué es la renovación pedagógica?

El término “renovación pedagógica”, en torno al cual giran todas las ideas reflejadas a lo largo del documento, tiene un sentido fundamental dentro del mismo que creemos oportuno señalar. El propio concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo. Esteban (2016) expone que 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”, que actuará como sinónimo de renovación pedagógica durante la época de publicación de *Escuelas de España*.

Luzuriaga (1928) realiza un breve análisis del concepto de nueva educación, exponiendo que esta “... 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 sido numerosos autores -Mata (1984) y Palacios (1984), entre otros- los que han continuado empleándolo para reflexionar sobre la riqueza educativa y pedagógica de este y posteriores momentos históricos. La renovación pedagógica ha supuesto el surgimiento de numerosas iniciativas a lo largo de la historia, 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). Sus señas de identidad se sintetizan en las siguientes ideas: “...

consecución de una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio” (Pericacho, 2015, p.26).

Dewey (1929), uno de los más importantes inspiradores de renovación pedagógica -o nueva educación- según Luzuriaga (1928), realizó una contraposición entre la escuela tradicional y la nueva educación, mediante la cual clarifica que uno de los valores esenciales de esta última se fundamenta en que el niño o la niña ha de ser el protagonista de la educación, centro y destino, principio y finalidad de la práctica educativa.

Puedo haber exagerado algo para poner bien de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquier cosa y en cualquier parte, excepto en los instintos y en las actividades inmediatas del niño mismo. [...] Ahora bien, el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en el Sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto al cual se organizan. (pp.16-17)

Como veremos a continuación, John Dewey no es el único antecedente de renovación pedagógica, sino que existieron numerosas personas comprometidas con la labor educativa, que impulsaron iniciativas diversas para transformar y adecuar la misma al momento histórico y situación social, económica, cultural y geográfica particular. Algunas de las experiencias e ideas perviven hoy en día en nuestras escuelas.

## **1.2. Echando la vista atrás: antecedentes generales de renovación pedagógica**

La renovación pedagógica acontecida durante el periodo temporal abarcado desde nuestro trabajo encuentra su base y fundamento en otros grupos y movimientos de referencia anteriores. A juicio de Viñes (1983), algunas de las corrientes más relevantes de renovación educativa son la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia y la ILE; a estas, debemos añadir la Escuela Nueva por su repercusión en otros movimientos y corrientes posteriores y por su contribución a la mejora y la transformación de la educación a lo largo de la historia, dentro y fuera de España.

La autora señala que estas corrientes se valían de medios y fines diferentes para intentar renovar la educación de la época, pero sus propuestas y bases de actuación fueron muy parecidas: “... optar por un método intuitivo o enseñanza activa, renovando el contenido científico, pretendiendo formar al niño [...], buscando insistentemente el contacto con la naturaleza a través de excursiones, viajes, colonias de vacaciones” (p.104).

Hemos de añadir que una de las características que predominan en el ideario de la mayor parte de los grupos y corrientes renovadoras, es la laicidad o la neutralidad religiosa en materia

educativa. Estos movimientos tienen un pensamiento contrario a las formas de educación que prevalecen en el pensamiento y en el ideario de la Iglesia católica, fuertemente tradicional y clasista, en cuyas manos se situó y se privatizó la enseñanza de la época. Por este motivo, no profundizaremos en las conocidas “Escuelas del Ave María”, promovidas por Andrés Manjón (1889), pues sus iniciativas y prácticas educativas, 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).

Evidentemente, este carácter religioso de la educación entraría en contradicción con gran parte de movimientos relevantes de renovación pedagógica a lo largo de la historia, los cuales remarcan la necesidad de que la escuela sea laica para que sea verdaderamente democrática (Feito y López, 2008). Esta visión de la educación como un proceso laico será la que tomaremos para abordar nuestro estudio, entendiendo que la escuela es un lugar donde se ha de favorecer el pensamiento libre y crítico del alumnado, educar en valores de respeto, solidaridad e igualdad de género y entre culturas, facilitar el aprendizaje de conocimientos científicos y evitar cualquier tipo de adoctrinamiento.

Veamos algunas de las características más representativas de las corrientes anteriormente nombradas.

### **1.2.1. La Escuela Moderna**

La Escuela Moderna fue fundada en Barcelona por Francisco Ferrer i Guardia en 1901 y clausurada en 1906 por el encarcelamiento<sup>1</sup> del mismo; 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.

Álvarez (2002) expone que el pensamiento educativo de Ferrer i Guardia estaba formado por ideas o principios propios del “... positivismo<sup>2</sup>, [...] de la Escuela Nueva, [...] del anticlericalismo librepensador y de la filosofía libertaria<sup>3</sup>” (pp.264-265).

---

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> El positivismo es una corriente filosófica que formuló Auguste Comte (1798-1857) en la primera mitad del siglo XIX. Según este autor el pensamiento humano pasa por tres fases o estados diferenciados: teológico, metafísico y positivo, que se corresponden con el pensamiento religioso, filosófico y científico respectivamente. El estado definitivo es el positivo o científico, que anularía los otros dos; el positivismo, a juicio de Comte (1844/1980), designa lo real, lo útil, lo certero, lo preciso, lo organizado y lo relativo. Esta fase implica la necesidad de emplear el método científico en el estudio de la sociedad.

<sup>3</sup> Entendemos el concepto de libertarismo como la libertad individual referida a “... la ausencia de coerción y [donde] los individuos son vistos como agentes autónomos” (Solís, 2010, p. 41).

Algunos de los principios fundamentales de la Escuela Moderna coinciden en gran medida con los que se presentan posteriormente de la ILE. 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.

### **1.2.2. La Institución Libre de Enseñanza**

La ILE nació “... en 1876 como institución independiente de los dos poderes sociales más relevantes, el Estado y la Iglesia” (Ureña, 2002, p.223), inspirada por la filosofía krausista<sup>4</sup>; esto, se traduce en que fue un organismo con carácter privado, cuyo máximo representante fue Francisco Giner de los Ríos. Todos quienes conformaban la ILE tenían el firme objetivo de mejorar y renovar la situación educativa española.

Como exponen Dueñas y Grimau (2009), la enseñanza llevada a cabo por la institución tenía un marcado carácter elitista que imposibilitaba el acceso a la misma de todos los ciudadanos. No obstante, no podemos negar que “... supuso 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” (p.9).

Tomando en consideración las palabras de Jiménez y Bejarano (2016), añadimos que la ILE inicialmente dirigió sus prácticas de renovación pedagógica al ámbito universitario; no obstante, comprendieron que trabajar al margen de otras etapas o niveles escolares no era el mejor camino para llevar a cabo una renovación y mejora eficaz y total de la educación.

Como comprobaremos posteriormente, numerosos autores de la revista *Escuelas de España*, se inspiran en el pensamiento de la ILE en el momento de redactar sus artículos y de llevar a cabo diversas prácticas educativas. No podemos olvidar que durante esta etapa la institución continuaba “viva”, y que se disolvería, junto con la revista y otras prácticas e intentos de renovación pedagógica, en 1936 con la llegada de la Guerra Civil Española y la posterior instauración del régimen franquista.

No obstante, en palabras de Pericacho (2014), hasta entonces cobrará una gran relevancia en el ámbito educativo, debido a que

---

<sup>4</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, cuyos principios fundamentales eran; “... *racionalidad* en lo filosófico, *liberalismo* en lo político y *reformismo* en lo social” (p.188).

“... tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa [...] cuyas constantes pedagógicas se caracterizan en los siguientes puntos: desaparición de la enseñanza puramente memorística, participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias. En definitiva, una educación activa, integral, armónica, gradual, coeducativa y laica”. (p.51)

Además, destacaron otro tipo de actividades como el fomento de la actividad física y el deporte o las prácticas en laboratorio (Pérez-Villanueva, 2004). Desde su aparición, la ILE inspiró numerosos proyectos entre los que destacamos el Museo Pedagógico (1882), el surgimiento de las Colonias Escolares (1885), la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante, JAE -en 1907-) o las Misiones Pedagógicas, en 1931, (Jiménez y Bejarano, 2016) debido a su relevancia y la consideración que cobran en las páginas de la revista analizada.

### **1.2.3. La Escuela Nueva**

El movimiento de la Escuela Nueva -también conocida como Escuela Moderna, Escuela Activa (Adolphe Ferrière) o Escuela del Trabajo (Georg Kerschensteiner)- 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, destacamos su carácter eminentemente práctico, la atención a entornos preferentemente rurales, la creación de grupos de estudiantes poco numerosos, la integración de la coeducación en las escuelas, 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. Además del pedagogo John Dewey, a quien ya hemos hecho referencia anteriormente, destacaron 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.

Entre sus iniciativas resaltamos la creación de la Cooperativa de Enseñanza Laica (en adelante, CEL) (Hernández y Hernández, 2007), así como los nuevos métodos, técnicas e instrumentos que introdujo en las escuelas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. 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, este autor señala que impulsó la creación de *textos libres*, de los llamados *libros de la vida* en los que el alumnado podía expresarse libremente, 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.

El movimiento de la Escuela Nueva tuvo una gran influencia en la España de la época estudiada debido, principalmente, a la transmisión de ideas y experiencias de los maestros y las maestras que viajaron por diversos países de Europa y de España, visitando las escuelas más emblemáticas y conociendo los pensamientos pedagógicos más renovadores del momento, pudiendo estar en contacto con las personas más influyentes de renovación educativa y conocer sus propuestas.

## **2. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA (1929-1931)**

### **2.1. Contexto social, económico y político en España entre 1929 y 1931**

En el periodo abarcado desde la primera publicación de *Escuelas de España*, hasta su fecha de finalización, se suceden diferentes acontecimientos socioeconómicos y políticos que afectarán al pensamiento pedagógico de la época. La educación, las actividades escolares y las prácticas y pensamientos pedagógicos son aspectos inherentes a la sociedad, y como tal, hemos de estudiarla, comprendiendo así el contexto de nuestro proyecto. Observamos una breve línea

del tiempo en la que mostramos los acontecimientos históricos generales acontecidos en el periodo de publicación de la revista (véase figura 1).

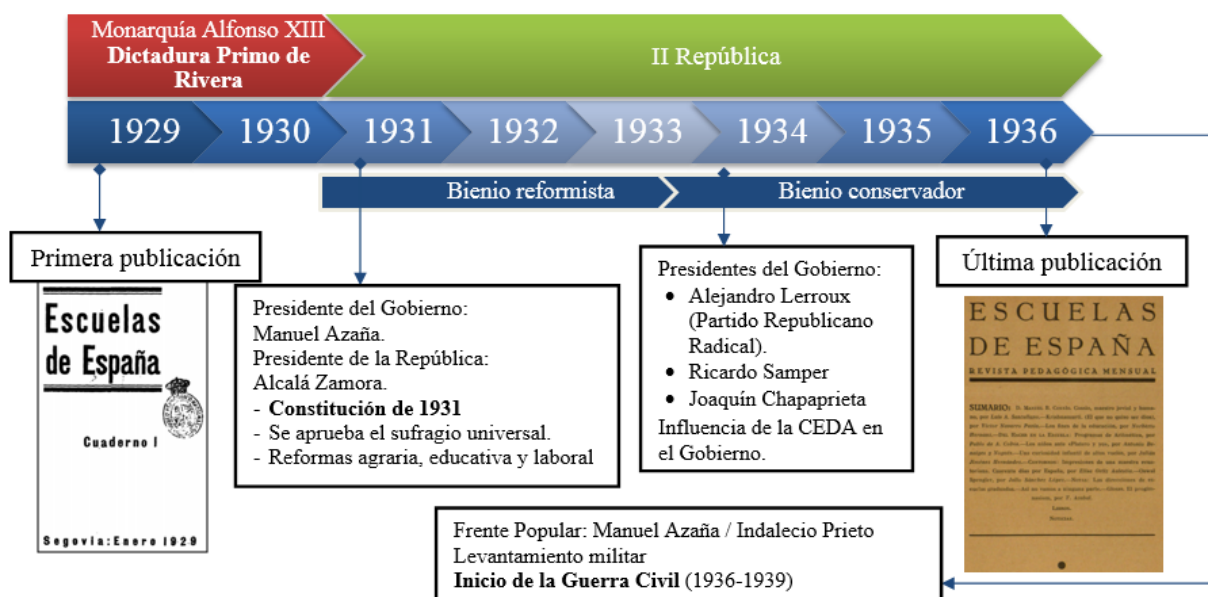


Figura 1.  
Línea del tiempo (1929-1936). Fuente: elaboración propia

Desde un punto de vista histórico, analizaremos sucintamente el panorama general de la época estudiada. En este sentido, abarcaremos el primer periodo de publicación de la revista analizada (desde 1929 hasta 1931), reflejando algunas de las características sociales, políticas y económicas más relevantes.

### 2.1.1. Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera (1929-1931)

La información recogida en este apartado ha sido fruto de la lectura de Paniagua (1991), Gabriel (2000), Caro (2002), y Maroto (2012).

En la España de 1929, la Dictadura del general Miguel Primo de Rivera<sup>5</sup> estaba llegando a su fin. A pesar de que se hubieran “resuelto” dos de los grandes problemas que acontecían en el país (el restablecimiento del orden social y el conflicto con Marruecos tras el desastre de Annual<sup>6</sup>), la caída de la dictadura era inminente.

<sup>5</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>6</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 Abdel-Krim intervino para evitar la ocupación de la zona; la derrota de Annual produjo más de 10000 bajas y afectó a la opinión pública que exigía responsabilidades al Gobierno y al propio rey (Luis, 2002).

Las medidas primorrriveristas llevadas a cabo para restablecer el orden público se basaron 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 *Revista de Pedagogía*, nos hace pensar que esta censura sí que pudo determinar algunas de las publicaciones de nuestra revista, 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 estudiada; pese a ello, tendremos en cuenta esta limitación en el momento de analizar los ejemplares.

En palabras de Costa (2013), Primo de Rivera pretendía inculcar una ideología determinada a través de la prensa. Este proceso lo llevaría a cabo mediante la manipulación y la censura, que para el dictador constituía “... un arma de uso personal contra sus enemigos” (Valle, 1981, p.98). Según este autor, la censura afectaba a todos los aspectos de la realidad social, pero especialmente a los temas políticos (Ruiz, 2001). Se enviaban las galeradas a los Negociados de Censura, quienes autorizaban o no la publicación de la revista o el periódico en cuestión. Con el fin de la monarquía, 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 volveríamos de nuevo a la censura con la creación de las Oficinas de Censura (Valle, 1981).

Ante esta situación de represión y las características del régimen dictatorial, se sucedieron numerosas oposiciones y protestas. Entre las personalidades que reprobaron la dictadura destacamos a Miguel de Unamuno y al republicano Rodrigo Soriano, ambos deportados tras sus críticas; asimismo, Manuel Azaña, Fernando de los Ríos o el novelista Vicente Blasco Ibáñez<sup>7</sup>, antimonárquicos, fueron figuras relevantes de oposición a la dictadura.

En este contexto se generó la Alianza Republicana, de la que formaban parte los colectivos “... antidinásticos con sus líderes al frente: Manuel Azaña por Acción Republicana, Manuel Hilario Ayuso por los federales, Marcelino Domingo por los republicanos catalanes, y Alejandro Lerroux por los radicales” (Caro, 2002, p.474). Una de las características más relevantes es que este acto estuvo secundado por referentes importantes de la educación y de la cultura, como Ramón del Valle-Inclán.

---

<sup>7</sup> Hizo circular folletos cuyos titulares señalaban: “Una nación secuestrada”, “lo que será la República española” y el programa “Por España y contra el rey”. Sus actuaciones fueron muy significativas dado la influencia que tenía tanto en España como en otros países del mundo.

Existen otros acontecimientos que contribuyeron a desestabilizar la dictadura. En primer lugar, destacamos que se sucedieron diferentes conspiraciones militares entre las que señalamos la conocida como “Sanjuanada”<sup>8</sup>, en 1926 y la “cuestión artillera”<sup>9</sup>, que provocó la cuarta disolución del Cuerpo de Artillería en 1929 tras el intento de golpe de estado dirigido por el político conservador José Sánchez Guerra (González-Pola, 2014).

En segundo lugar, hemos de mencionar la huelga estudiantil de 1929, en protesta por el reconocimiento que se otorgaba a las universidades religiosas de Deusto (jesuítica) y El Escorial (agustina) “... para impartir títulos académicos superiores...” (Paniagua, 1991, p.87), desde la reforma de la enseñanza universitaria. Según Caro (2002), la respuesta dictatorial no tardó en llegar, propiciando el cierre de la Universidad Central y de otras universidades que habían manifestado su disconformidad ante la reforma, quitando su matrícula a los universitarios y sancionando a autoridades académicas. Ante esta situación, “... profesores [...] como Ortega y Gasset, Sánchez-Román, Jiménez de Asúa o Fernando de los Ríos renunciaron a sus cátedras” (p.476). Las posibles repercusiones que este acto pudiera generar en el plano internacional preocuparon al Gobierno, que finalmente renunció a lo expuesto en la reforma educativa.

Esta creciente oposición, unida al decaimiento de la economía -a pesar de las reformas económicas y el trabajo en obra pública<sup>10</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.

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

---

<sup>8</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>9</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>10</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.

autonomistas gallegos y catalanes, [...] socialistas y anarquistas”<sup>11</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 estuvo marcado por los resultados de las elecciones 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<sup>12</sup> y dos días después se proclamó la Segunda República.

### **2.1.2. La Segunda República Española (1931-1936)**

En las siguientes líneas analizaremos el contexto histórico del inicio de la Segunda República Española; concretamente, abarcaremos el Gobierno Provisional o periodo constituyente hasta la llegada del bienio social-azañista, que tendría su inicio el 15 de diciembre de 1931. Esta etapa histórica la daremos a conocer mediante los textos de Martínez (2000), Ferrary y Montero (2002), Paniagua (1994) y Maroto (2012).

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>13</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. Estas, 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.

---

<sup>11</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 (ORGA), Jaume Aiguader (EstatCatalà), MaciàMallol (Acció Republicana de Catalunya), Manuel Carrasco i Formiguera (Acció Catalana), [...] Felipe Sánchez-Román, Eduardo Ortega y Gasset e Indalecio Prieto” (Montagut, 2015, párr. 5).

<sup>12</sup> Las palabras de Alfonso XIII, según Martínez (2000), comenzaban: “Las elecciones celebradas el domingo, me revelan claramente que no tengo el amor de mi pueblo” (p.544).

<sup>13</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).

Las elecciones republicanas se celebraron el 28 de junio de 1931. La participación fue alta (en torno al 70%), pero hemos de tener en cuenta que en este momento únicamente podían votar los hombres mayores de 23 años. El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) fue el 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 1

*Escaños obtenidos por los partidos políticos en las elecciones de 1931.* Fuente: elaboración propia a partir de Maroto (2012), Paniagua (1994), Martínez (2000) y Ferrary y Montero (2002)

|                                   | 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> | - <sup>a</sup> | 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                       |

<sup>a</sup> Los autores no ofrecen datos acerca de los escaños de ese partido político

Tal y como podemos apreciar, la mayoría de los escaños estuvieron ocupados por partidos de izquierdas, muchos de los cuales ya tenían representación en el gobierno provisional (Ferrary y Montero, 2002). Una de las primeras y más importantes responsabilidades de las Cortes establecidas fue la redacción y la posterior aprobación de una Constitución republicana.

La Constitución fue aprobada el día 9 de diciembre de 1931 tras largos periodos de redacción y de discusión. El encargado de dirigir el proyecto fue el socialista Luis Jiménez de Asúa. La Constitución resultante “... 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>14</sup>. Ya el artículo tres expone que “el Estado

<sup>14</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.

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)

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-.

Aunque fue una cuestión muy debatida, era un aspecto fundamental que debía contener una Constitución ajustada a una sociedad republicana, basada en los valores y principios democráticos y en las libertades de los ciudadanos.

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. Renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX**

En este apartado presentaremos la situación de la renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX, hasta 1931, 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>15</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

---

<sup>15</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 (1987) y Antonio Maura (1907) a la cabeza, y un regeneracionismo liberal coincidente con el gobierno de Práxedes Mateo Sagasta (1901).

renovación pedagógica que más tarde caracterizaría 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); esto lo confirma el político e historiador Joaquín Costa en su lema "escuela y despensa", exponiendo que las grandes carencias están en el acceso a los alimentos por gran parte de la población y el modelo de educación existente (Tiana, 1996). 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, hacían necesaria una profunda renovación de las escuelas en todas sus dimensiones.

En este contexto, destacaron las figuras de maestros y maestras que fueron capaces de transformar el 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. Asimismo, diversas instituciones contribuyeron a la creación de estas y otras iniciativas de renovación pedagógica. A continuación, desarrollaremos las más relevantes, así como aquellas que establecen una mayor relación con respecto a los temas abordados por *Escuelas de España* durante su primer periodo de publicación.

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 suplieron en este siglo. Un suceso que marcó un primer cambio en la educación fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el año 1900 (Dueñas y Grimau, 2009). Derivó del Ministerio de Fomento, que a partir de este momento cedería la gestión de cuestiones educativas al nuevo consejo, tal y como aparece reflejado en el artículo 2 del Real Decreto de 18 de abril de 1900<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> "El Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes entenderá en lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos".



La primera persona en dirigir este ministerio fue Antonio García Alix<sup>17</sup>, quien impulsó numerosas reformas que marcarían el comienzo de los viajes llevados a cabo por los estudiantes de las escuelas normales<sup>18</sup> al extranjero, así como las reformas de la segunda enseñanza, que continuarán Álvaro de Figueroa y Torres -conde de Romanones- y Gabino Bugallal Araujo en años posteriores (Puelles, 2002).

Además, en palabras de Utande (2002), Romanones, no solo contribuyó a la renovación de la enseñanza secundaria, sino que en 1901 acometió numerosas reformas de la enseñanza primaria, como la creación de "... un nuevo plan de estudios en 1901, que estuvo vigente hasta 1937, ampliación de la edad escolar obligatoria<sup>19</sup>, reordenación de las juntas provinciales de primera enseñanza y mejora de la inspección central..." (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).

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 que nos disponemos a presentar, las cuales evidencian la renovación pedagógica y el regeneracionismo de la sociedad en general y de la educación en particular, a pesar de que algunas escuelas, tal y como señala Cossío (1915), continuasen siendo de "... leer, escribir, contar y rezar" (p.110).

Presentamos, por tanto, los aspectos más relevantes de renovación pedagógica, que tienen relación con algunos de los temas más trabajados por la revista *Escuelas de España* en su primer periodo de publicación: la situación de las escuelas, la formación docente y la figura de los maestros y de las maestras en la sociedad.

### **2.2.1. La escuela por dentro**

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. Según el Anuario Estadístico de España (1931), en 1930 existían 35989 escuelas, cifra que ascendería durante la Segunda República.

Otro de los factores que según esta autora y Dueñas y Grimau (2009) influyó en el retroceso del grado de analfabetismo en España, fue el incremento del nivel de asistencia escolar. Expresan cómo se trató de establecer "... la *obligatoriedad* y *gratuidad* de la Enseñanza

---

<sup>17</sup> Antonio García Alix fue el primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes desde el 18 de abril de 1900, hasta el 5 de marzo de 1901 (Utande, 2002).

<sup>18</sup> Las escuelas normales eran los centros donde se llevaba a cabo la formación de los futuros maestros y maestras; formación que posteriormente se acabaría incorporando a las universidades.

<sup>19</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.

Primaria...” (p.24), y los inconvenientes que impidieron garantizar estos principios, dado que 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, aspecto que trataremos más adelante.

Con el objetivo de superar las dificultades nombradas y avanzar en la mejora de la educación a través de actitudes y prácticas de renovación pedagógica, surgieron numerosas iniciativas de la mano de figuras importantes en la historia de la educación de nuestro país. Para valorar estas iniciativas, hemos de tener en cuenta la evolución que vivieron las escuelas en este periodo y las diferencias más relevantes que existían en función de su ubicación.

#### **a) Escuela rural – Escuela urbana**

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* durante la primera etapa de publicación y que visitó numerosas escuelas rurales europeas. 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 adecuada 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 los pueblos. 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. Los más reflejados en este primer periodo de *Escuelas de España* son el grupo escolar Cervantes<sup>20</sup> de Madrid y los grupos Baixeras<sup>21</sup> de Barcelona. Por otra parte, numerosos centros escolares incorporaron en sus prácticas y organización las ideas procedentes de los centros de interés impulsados por Decroly en Bélgica, cuyo lema era “Escuela por y para la vida” (Muset, 2007). Como veremos más adelante, fueron una influencia relevante en las escuelas de nuestro país, impulsadas por docentes que habían recorrido los centros educativos más renovadores de Europa.

Estas y otras influencias contribuyeron a renovar la educación y las escuelas, mayoritariamente en las ciudades. No obstante, y a pesar de lo ya expresado en líneas anteriores, hemos de realizar una especial mención a las Misiones Pedagógicas, que tuvieron su inicio en la Segunda República (1931). En el documental de Baquero y Tapia (2007) se indica que Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas y su principal artífice, intentó poner en marcha, sin éxito, esta iniciativa durante el reinado de Alfonso XIII, con el fin de ayudar a los docentes de las escuelas rurales y de trasladar la cultura a los lugares más recónditos del país. La intención perseguida a través de las Misiones Pedagógicas aparece claramente reflejada en las palabras de Cossío durante la presentación de la primera misión, que tuvo lugar en Ayllón (Segovia), el 16 de diciembre de 1931, y que se convirtió en el mensaje que se emitiría en las restantes misiones. A continuación, plasmamos el comienzo de este mensaje, que puede consultarse en su totalidad en el anexo I del documento.

Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No venimos a pedir nada. Al contrario; venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirnos. Y nosotros quisiéramos alegraros, divertirnos casi tanto como os alegran y divierten los cómicos y los titiriteros. (Cossío, 1934, pp.12-13)

---

<sup>20</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>21</sup> Grupo escolar que estuvo dirigido por Félix Martí Alpera (Viñao, 2002). Norberto Hernanz, fundador de *Escuelas de España*, trabajó en este centro (García, 2008).

La labor de las Misiones Pedagógicas fue muy enriquecedora hasta su desaparición con la llegada de la Guerra Civil. En este “puente” que se establecía entre las ciudades y los pueblos, a través de las diferentes iniciativas de renovación pedagógica, el mayor inconveniente o dificultad aparecía cuando se pretendía instaurar en los centros rurales las mismas prácticas y metodologías, así como áreas de aprendizaje y contenidos similares a los establecidos en las escuelas urbanas, cuyo contexto y modo de vida era diferente (Hernández, 2000). Según este autor, un ejemplo de estos cambios se observa con la organización de las escuelas graduadas, que sustituyeron a numerosos centros escolares unitarios.

#### **b) Escuela unitaria - Escuela graduada**

Desde 1898 se pretendió transformar las escuelas unitarias<sup>22</sup> en escuelas graduadas<sup>23</sup> (Viñao, 2002). Tal y como señalan Dueñas y Grimau (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 “... olvida y anula la personalidad de la escuela rural, siempre en desventaja con el modelo urbano de escuela dominante...” (p.116). Según Viñao (2002), su consolidación “... 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). En el curso 1928-1929, según el Anuario Estadístico de España (1930), había 784 escuelas graduadas y 19584 escuelas unitarias, siendo 10536 mixtas.

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). A pesar de todas estas ventajas, 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. En este sentido, estaríamos transportándonos a reflexiones que realizan profesionales de la educación en la actualidad, como es el caso de Santos (2002), quien expone que la escuela tiene una función fuertemente homogeneizadora, derivada primordialmente y en muchos casos de su organización; una organización escolar, que como podemos observar, tiene ya un recorrido de más de 100 años.

---

<sup>22</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 Grimau, 2009).

<sup>23</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.

Como señala Viñao (2002), esta nueva estructuración fue origen de numerosas críticas y se llegó a plantear la idea 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 un mismo 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.

### **2.2.2. La formación docente y la figura de los maestros y las maestras en la sociedad**

Dentro del proceso de regeneración que se estaba viviendo en España, resultaba fundamental la renovación de los docentes y de su formación, a fin de lograr un adecuado y notable cambio en las escuelas. Según Molero (2002) y Dueñas y Grimau (2009), en este momento histórico los maestros y las maestras estaban poco y mal considerados en la sociedad, por lo que sus salarios eran precarios, teniéndose que dedicar a otras labores para poder obtener mayores ingresos.

Tal y como señalan estos mismos autores, la formación de los maestros y de las maestras se llevaba a cabo en las escuelas normales desde 1838. La creación del Ministerio de Instrucción Pública, como hemos adelantado anteriormente, marcó el comienzo de una serie de reformas en lo que concierne a la formación docente, entre los que destacamos la creación de la Escuela Superior de Magisterio<sup>24</sup> en 1909 (Molero, 2002 y Dueñas y Grimau, 2009).

No obstante, en palabras de estos autores y de Peralta (1998) será con el Real Decreto de 30 de agosto de 1914, siendo ministro de Instrucción Pública Francisco Bergamín García, cuando empiece una nueva etapa de formación de los maestros y las maestras. 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. No obstante, Dueñas y Grimau (2009), exponen que esta formación pedagógica no tendrá una presencia real y exhaustiva, hasta llegado el Plan Profesional<sup>25</sup> de 1931.

---

<sup>24</sup> La Escuela Superior de Magisterio fue uno de los elementos de renovación pedagógica más relevantes que apareció durante el gobierno de Maura, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Faustino Rodríguez San Pedro. La escuela sería reorganizada y reformada por los sucesivos ministros hasta su desaparición en 1932 (Utande, 2002) con la creación de la sección de Pedagogía (Dueñas y Grimau, 2009). Su objetivo prioritario era la mejora en la formación de los inspectores de primera enseñanza, de los profesores y profesoras de las escuelas normales y de los directores de grupos escolares (Ruiz, 2002).

<sup>25</sup> El Plan Profesional es el plan de estudios a través del cual se reformó la formación del magisterio y de las escuelas normales.

A continuación, pretendemos profundizar en una de las instituciones que tuvieron un papel esencial en el proceso de mejora de la formación del profesorado español. Veamos cómo pudo influir la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (en adelante, JAE) en la renovación pedagógica española.

Es realmente complejo encontrar alguna obra que abarque la renovación pedagógica en esta etapa histórica y que no otorgue un papel fundamental como impulsora de esta renovación a la JAE. Fue fundada mediante el Real Decreto, del 11 de enero de 1907 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).

Según Puelles (2002, 2009), esta institución fue el resultado de las modestas pensiones que impulsaron García Alix y Romanones en años anteriores y que acabó desembocando en la JAE, siendo ministro de Instrucción Pública el liberal Amalio 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).

Por otra parte, la JAE tuvo una fuerte influencia de la ILE. 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 aparece reflejado 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).

Una vez que hemos observado los antecedentes y las influencias que precedieron a la JAE, señalamos que su primer director fue Ramón y Cajal, aunque el gran representante de la citada institución fue José Luis Castillejo, su secretario (Ruiz, 1996). Este mismo autor señala que la concesión de las pensiones "... permitió perfeccionar su formación a unos cuatro mil profesionales de todas las ramas del saber" (p.313).

El proceso de solicitud y adjudicación de las becas ha sido profundamente estudiado, y Marín (1990) da buena cuenta de ello en su obra, donde expone que para la selección de los mejores profesionales y/o estudiantes se valoraban aspectos como los méritos y la experiencia profesional del solicitante, su expediente académico, además de sus aptitudes y la vocación que mostraba por el trabajo que desarrollaba.

Según esta misma autora, existían cursillos preparatorios en la Residencia de Estudiantes<sup>26</sup> para que aquellos que fuesen seleccionados conociesen las características y cuestiones más importantes del lugar que fuesen 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 recibían las pensiones. Aun así, también se visitaron, aunque menor medida, lugares de habla inglesa como Inglaterra y países de otras lenguas como Alemania y Austria.

Basándonos en Marín (1990), afirmamos que los pensionados por la JAE tuvieron la oportunidad de llevar a cabo diversas actividades en los países visitados: "... realizaron cursos, visitaron escuelas, estudiaron en diversos centros de cultura, intercambiaron experiencias, asistieron a conferencias, etc." (p.176). Las experiencias e ideas de renovación pedagógica europea que los pensionados trajeron a España de estos países fueron diversas.

En Francia, por ejemplo, pudieron visitar lugares como la Universidad de la Sorbona, el Museo Pedagógico de París, la Universidad Popular de París o la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud; en esta última, tuvieron la oportunidad de observar cómo la práctica y la teoría se complementaban mediante los talleres de experimentación y de trabajo manual o las salas de dibujo. Además, presenciaron el fomento del trabajo en grupo en las bibliotecas del centro. "Su misión era la de preparar a los Profesores de Escuelas Normales y a los Maestros de Escuelas Superiores" (Marín, 1990, p.180). Pese a todos estos ejemplos de renovación positiva, Ballesteros (1924), uno de los pensionados por la JAE, maestro e inspector de educación, además de ser el inspirador principal de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia, expresa que el modo de trabajo en las escuelas francesas era predominantemente instructivo y memorístico y la organización de las escuelas era fuertemente jerárquica. En el capítulo III del documento profundizamos en la figura de Antonio Ballesteros por su implicación en el desarrollo de la revista analizada.

Frente a esta idea, destacamos la pedagogía empleada en las escuelas de Bélgica, como un ejemplo europeo de renovación educativa.

Y así como dijimos que el carácter de la enseñanza francesa es el ser racional y que pone como preocupación esencial el desarrollo intelectual de los niños, así podemos decir que la enseñanza belga, [...] se propone una labor esencialmente educadora para desarrollar fundamentalmente

---

<sup>26</sup> La Residencia de Estudiantes fue fundada en Madrid en 1910 por la JAE. Era un complemento a la formación universitaria, que tenía como objetivo que los estudiantes conviviesen y compartiesen ideas, pensamientos y experiencias. Diversas figuras del ámbito intelectual de la época visitaron la residencia en numerosas ocasiones, como Miguel de Unamuno u Ortega y Gasset (Marín, 1990).

habilidades manuales y despertar la originalidad, la personalidad de los escolares. Y así como vimos que en Francia tenían un desarrollo preponderante las enseñanzas del lenguaje [...], así en las escuelas de Bruselas nos encontramos con que las enseñanzas preferentes, a las que se les destina mayor atención [...] son el Dibujo y los Trabajos manuales... (Ballesteros, 1924, p.230)

En este sentido, predominan las escuelas-taller, caracterizadas por los trabajos manuales y el sentido práctico de la educación, y las escuelas agrícolas; estas últimas atrajeron fuertemente el interés de los docentes españoles, dado que nuestro país era eminentemente rural y agrícola (Marín, 1990). Este tipo de prácticas escolares cobraban un gran sentido en un contexto geográfico como el que predominaba en España.

Por otra parte, haremos hincapié en las escuelas decrolyanas<sup>27</sup> de Bélgica, 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). Asimismo, Rodríguez<sup>28</sup> (1925) ponía de manifiesto el papel fundamental del docente en el método Decroly, mediante el cual no se pretende que el profesorado sea quien hable o explique, sino que consiga "... como cosa natural, que sea el niño el que hable y el que actúe con su vista, con su oído, con su olfato, con su sentido muscular, con su desplazamiento, con su lenguaje" (p.300).

Por último, haremos referencia a las experiencias en Suiza, donde los valores de la educación eran similares a los observados en los centros escolares de Bélgica. No obstante, destacamos la laicidad y la neutralidad religiosa en las escuelas como un elemento renovador de la educación; ninguna persona que perteneciese a una orden religiosa podía ser docente en las escuelas de carácter público. Asimismo, constituía un área de conocimiento voluntario que se impartía fuera del horario escolar (Marín, 1990). Este será uno de los ideales perseguido por los principales movimientos de renovación educativa y pedagógica en España.

En este mismo país se observó la implicación de las familias en la vida de los centros, aspecto, que como expresan Dueñas y Grimau (2009), no estaba presente en España; más bien ocurría lo contrario, siendo las relaciones entre familia y escuela casi inexistentes y hasta negativas. Ballesteros (1924) refleja este anhelo de implicación de las familias en la vida escolar a través de la siguiente expresión: "¡Cuándo entrará esta benéfica precisión en el espíritu de los padres españoles!" (p.245).

---

<sup>27</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>28</sup> Maestro de León pensionado por la JAE en 1922 (Marín, 1991).



Estas y otras muchas ideas y experiencias influyeron en la renovación pedagógica de España por diversas vías. Según Marín (1987, 1990) fueron principalmente tres: con la difusión de publicaciones, así como mediante experiencias y conocimientos tanto de forma oral como escrita que llevaron a cabo los pensionados, a través de las instituciones en las que trabajaron y por medio de sus propias actividades profesionales. 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.

Anteriormente hemos profundizado en las escuelas decrolyanas que formaron parte del movimiento de la Escuela Nueva. En esta ocasión, creemos necesario hacer referencia a las influencias que tuvieron las técnicas de Freinet en España. 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 vallisoletano Sidinio Pintado Arroyo, que sería fusilado durante la Guerra Civil; mediante las pensiones de la JAE, pudo conocer las propuestas y las técnicas de Freinet, así como de otras personalidades importantes (Cossío, Ángel Llorca, Decroly, etc.), y darlas a conocer a través del primer escrito publicado en España<sup>29</sup> -en 1926- sobre Freinet y sus iniciativas educativas y pedagógicas.

La segunda vía tuvo lugar cuando se celebró el I Congreso de la CEL 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 allí había descubierto. 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 y última vía de influencia se desarrolló en Cataluña. El maestro de Lérida, Jesús Sanz Poch, fue becado por la JAE, llegando a acudir al Instituto J.J. Rousseau, donde tuvo contacto con Adolphe Ferrière y con las técnicas de Freinet, que posteriormente pondría en práctica en su escuela. Sanz Poch no actuó en solitario, sino que estableció 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>30</sup>" (Hernández y Hernández, 2007, p.176).

---

<sup>29</sup> La obra de Sidinio Pintado Arroyo se denomina *La imprenta en la escuela*, y fue publicada por el Magisterio Español el 8 de noviembre de 1926.

<sup>30</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).

Durante la Segunda República se continuarían expandiendo las técnicas de Freinet en España, de la mano de numerosos docentes entre los que podemos destacar a Antonio Benaiges Nogués, catalán que era maestro del pueblo burgalés Bañuelos de Bureba que puso en práctica la imprenta de Freinet, y fue asesinado por los seguidores del bando fascista en 1936. Este maestro participó en la redacción de dos artículos en la tercera y última etapa de publicación de *Escuelas de España*, coincidiendo uno de ellos con el último ejemplar que se publicó en la revista (julio, 1936) y con el mes en el que falleció. Debido a la reciente exhumación de la fosa de la Pedraja en la que estaba enterrado, se inició una investigación que ha derivado en el conocimiento de la emocionante vida de un maestro comprometido con la renovación educativa y con la mejora de la escuela, así como en la celebración de exposiciones (véase anexo II) o jornadas, como la celebrada en Bañuelos de Bureba del 20 al 21 de mayo de 2017 (véase anexo III), organizada por la Asociación Escuela Benaiges.

Además, existieron influencias de la pedagogía europea a partir de diversas instituciones, que en palabras de Marín (1990), son:

- El Museo Pedagógico Nacional: nació con la ILE, y además de favorecer el conocimiento de la educación europea, ayudó a "... la formación del Magisterio" (p.296). Asimismo, una de sus aspiraciones y logros fue la creación de una biblioteca, tomando como referencia el Museo Pedagógico de París (Hernández, 1987).
- Las colonias escolares: fueron promovidas en España desde 1887 por el Museo Pedagógico Nacional. Según Dueñas y Grimau (2009), su objetivo era llevar de vacaciones a la playa o a la montaña, a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, bien porque fuesen pobres, bien porque sufriesen algún problema de salud. Todo ello, tenía una finalidad higiénico-pedagógica.
- Instituciones de educación popular y obrera, las cuales lucharon por conseguir una mayor justicia social y la democratización cultural. Algunas de las más relevantes según Marín (1900) fueron el "... Instituto de Reformas Sociales, los Sindicatos de la Enseñanza, las Universidades Populares y Extensión Universitaria, los Ateneos Obreros, las Casas del Pueblo, las Misiones Pedagógicas, etc." (p.306).
- Ministerio de Instrucción Pública: la mayor parte de los pensionados por la JAE tenían alguna relación con él, por lo que constituyó otra vía de influencia importante en la política educativa de España. La Escuela Superior de Magisterio y los grupos escolares fueron también instituciones de importancia en este proceso de renovación (Marín, 1990).

Además de estas vías de influencia, fue muy importante la transmisión oral; la mayoría de los pensionados difundieron sus experiencias mediante exposiciones orales, conferencias o cursos (Marín, 1990 y Ruiz, 2002). Aunque muchas de sus ideas se recogen por escrito en diversas revistas -como la que analizamos en este proyecto-, memorias, libros, noticias de prensa, etc., otras quedaron guardadas en la memoria de personas que escuchaban sus anécdotas y experiencias en reuniones donde el objetivo primordial era compartir. Un fiel reflejo de esto eran los Centros de Colaboración Pedagógica de los que hablamos más adelante.

Cabe destacar que muchas de las reformas educativas españolas, en las que jugaron un papel fundamental las influencias de los pensionados por la JAE, se llevaron a cabo llegada la Segunda República. Esto se refleja en Luzuriaga (1932):

Las cosas cambian radicalmente al ser proclamada la República. De la incompetencia y arbitrariedad anteriores se pasa a un entusiasmo político y pedagógico y a una era de reformas de una intensidad extraordinaria. En pocos meses se ha cambiado totalmente la legislación de nuestra enseñanza, se han creado millares de escuelas, se han iniciado numerosas reformas, se han satisfecho las aspiraciones del magisterio, etc., etc. (p.27)

Hecho un breve análisis sobre la influencia de la JAE, hemos de añadir que no es la única institución importante en la educación y la cultura de esta época, sino que desde el año 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<sup>31</sup> (1918).

Finalizamos este apartado haciendo hincapié en las prácticas e iniciativas que fueron impulsadas por los propios maestros y maestras en diferentes lugares de España, en pro de su formación. Algunas de estas actuaciones fueron la celebración de congresos pedagógicos, de reuniones en las que compartir conocimientos, experiencias y recursos con otros docentes, la puesta en marcha de prácticas educativas innovadoras, etc. Profundizaremos en algunas de estas iniciativas más adelante, cuando particularicemos la renovación pedagógica en el contexto segoviano.

---

<sup>31</sup> El Instituto-Escuela fue el último proyecto creado por la JAE. 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, asimismo, un lugar idóneo para la formación docente.

### 3. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN SEGOVIA (1929-1931)

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*, y desde donde se continuará publicando durante el periodo que estudiamos; según Andrés y Mora (2011), "... nace 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).

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.

#### 3.1. Contexto social, económico y político de Segovia

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 174158 habitantes de hecho y 183609 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 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 (véase anexo IV), en el que aparecen nombres como Norberto Hernanz, Antonio Ballesteros, Pablo de Andrés Cobos, María Zambrano o Francisca Gómez de Sánchez, 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 2.

Tabla 2

*Resultados electorales de abril de 1931 en Segovia.* Fuente: Tomás et al. (1987, p.243)

| 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 |
| Total               | 469                 | 1415     | 1884  | 100,0 |
| Tanto %             | 24,89               | 75,11    | 100   |       |

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

### 3.2. Educación y renovación pedagógica en Segovia

Las tasas de analfabetismo en Segovia fueron inferiores a las registradas en la totalidad del territorio español, tal y como expresan los datos que recogen Dueñas y Grimau (2009) en la tabla 3.

Tabla 3

*Tasas de analfabetismo de la población.* Fuente: Dueñas y Grimau (1987, p.59)

| 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% |

Observamos que 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 relación a la de la región de Castilla y León. Al igual que ocurría en el resto de 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, habiendo un total de 522 (Anuario Estadístico de España, 1931).

Evidentemente, estas circunstancias pudieron ser favorables en la reducción del analfabetismo nacional y provincial. No obstante, existieron otras causas, como lo es la implantación de iniciativas pedagógicas y experiencias educativas llevadas a la práctica por maestros y maestras que tuvieron un papel fundamental en la educación de Segovia. En las próximas líneas reflejamos las más representativas (Dueñas y Grimau, 2009).

#### **a) Colonias escolares**

La colonia escolar segoviana fue impulsada por Antonio Ballesteros Usano, en 1921, tras la insistencia de su establecimiento por parte de maestros y maestras como es el caso de Pedro Natalías<sup>32</sup>. El director del proyecto fue Dionisio Correas<sup>33</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. En dicho contexto, el propio presidente de la Diputación pidió el traslado de Antonio Ballesteros y de su mujer,

---

<sup>32</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. Lamentablemente, sería fusilado el 15 de agosto de 1936.

<sup>33</sup> Maestro pensionado en 1921 por la JAE en Francia, Bélgica y Suiza (Dueñas y Grimau, 2009).

Emilia Elías -también maestra-, 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.

#### **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 Grimau, 2009). Las Sociedades Infantiles se constituyeron siguiendo el modelo del grupo escolar “Baixeras” de Barcelona.

Según estos autores, Antonio Ballesteros defendía que cada centro educativo debía formar una sociedad; tal fue su difusión, que se llegaron a formar numerosas asociaciones en la provincia de Segovia. 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).

Al igual que ocurrió con otras iniciativas, existieron críticas por parte del sector más conservador de la ciudad. 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 Grimau, 2009).

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

Sin duda alguna, una de las iniciativas renovadoras más relevantes que tuvo su origen en Segovia, fue la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica (en adelante, CCP). Hernanz (abril, 1931) presenta en *Escuelas de España* las causas que dieron lugar a su creación, así como las características de los mismos. Entre las causas, destacamos:

- Por 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 y de la pedagogía.

- Debido a las características geográficas de la provincia, que dificultaban la conexión y la comunicación entre docentes de diferentes municipios.

Como señalan Dueñas y Grimau (2009), el primer CCP fue creado en 1921 en La Salceda, por Lorenzo del Amo, en colaboración con Norberto Hernanz y otros profesionales. En su organización y desarrollo colaboró Antonio Ballesteros. “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:

- Se reunían mensualmente con el objetivo de compartir experiencias, prácticas y recursos, así como 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.
- Se encargaron de renovar programas escolares y de elaborar nuevos planes educativos. Uno de los resultados de esta tarea fue la obra de Pedro Natalías, titulada *Lecciones Preparadas*.
- Establecieron una relación de colaboración con otras instituciones, como con la Universidad Popular Segoviana, de la que hablaremos más adelante.
- Trabajaron en la transmisión y la divulgación de ideas, pensamientos e iniciativas pedagógicas a través de publicaciones. Dueñas y Grimau (2009) afirman que “... la propia revista *Escuelas de España* era fruto de la renovación pedagógica perseguida por los CCP” (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*).
- Otras actividades: 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.

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 cambiar las escuelas del momento y adecuarlas al contexto histórico y social en el que estaban inmersas. Fue una oportunidad para compartir y



para mejorar la escuela, además de contribuir a la formación profesional y al enriquecimiento personal de los docentes.

#### **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 Grimau (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. Por su parte, reflexiones acerca de los mismos se hallan en la revista que analizamos posteriormente.

Basándonos en Dueñas y Grimau (2009), destacamos algunos de los temas educativos y pedagógicos que se trataron en estos congresos:

- La formación del Magisterio, cuyas conclusiones analizaremos en uno de los artículos de Norberto Hernanz de *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 las 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 Grimau, 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>34</sup>, la escuela del hogar para mujeres<sup>35</sup>, la Escuela de Artes y Oficios<sup>36</sup> y la Escuela Elemental del Trabajo<sup>37</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 Universidad Popular Segoviana fue fundada en 1919<sup>38</sup> y su objetivo principal consistió en “... ofrecer al ‘pueblo’, a través de clases gratuitas, una amplia gama de saberes generales de utilidad inmediata (higiene, dibujo, idiomas, aritmética, ...), así como una riquísima panorámica de lo más avanzado de la cultura de la época...” (Valles, 2010, p.39).

Tal y como indica Villalpando (1999), inicialmente las clases y las conferencias tenían lugar en la Normal de Maestros. A partir de 1925 no tenían un espacio físico concreto establecido, dado que la Normal de Maestros cerró hasta 1931. Por ello, sus actividades se llevaron a cabo 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). Ante esta situación, decidieron comprar por 7000 pesetas la iglesia de San Quirce y reformarla.

---

<sup>34</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>35</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 introducirse en el mercado laboral y poder ejercer un oficio (Pérez-Villanueva, 2015).

<sup>36</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>37</sup> La Escuela Elemental del Trabajo tuvo su inicio en 1928; ofertaba diferentes talleres orientados a la formación en un oficio: ebanistería, carpintería, electrotecnia, etc. (Dueñas y Grimau, 2009).

<sup>38</sup> Sus fundadores fueron José Rodao Hernández, Segundo Gila Sanz, Antonio Machado Ruiz, Francisco Romero Carrasco, Florentino Soria González, Agustín Moreno Rodríguez, Francisco Javier Cabello Dodero, Francisco Ruvira Jiménez, José Tudela de la Orden, Andrés León Maroto y Mariano Quintanilla Romero (Villalpando, 1999).

Según esta autora, las prácticas que realizaron consistieron en conferencias<sup>39</sup>, conciertos, exposiciones y en el establecimiento de una biblioteca con un servicio de préstamos activo. Asimismo, uno de sus objetivos principales fue la publicación de todos los conocimientos que en la Universidad se fuesen generando. No siempre pudo ser posible por las dificultades económicas que atravesaba, teniendo que afrontar algunos de los gastos sus fundadores. Más adelante, recibió subvenciones que ayudaron a su desarrollo (Villalpando, 1999).

La Universidad Popular contribuyó a la renovación pedagógica de la época, no solo a través de sus propias iniciativas, sino en la colaboración que tuvo con los CCP, promoviendo actividades prácticas que sirvieran para llevar a cabo algunas de las profesiones predominantes de la ciudad y facilitando la adquisición de conocimientos elementales. Más adelante, la Escuela del Hogar o la Escuela Elemental del Trabajo complementaron a las actividades propuestas por la Universidad Popular (Dueñas y Grimau, 2009).

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 (predominantemente Francia, Bélgica y Suiza). Segundo Gila fue el promotor de esta iniciativa. Entre los “maestros viajeros” pensionados se encuentran Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz Hernanz y David Bayón Carretero, los fundadores de la revista *Escuelas de España*. Estos, fueron pensionados en más de una ocasión. Asimismo, maestras como Fuencisla Moreno, Lucía Lucha y Francisca Gómez de Sánchez también pudieron visitar diferentes escuelas. Fruto de estos viajes nacieron diversas publicaciones y se llevaron a cabo congresos y seminarios en los que pudieron compartir y transmitir sus experiencias y los pensamientos e ideas pedagógicas más avanzados. Asimismo, estos viajes -y los ofertados por la JAE- influyeron en la revista que analizamos en las próximas páginas.

#### **4. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este apartado se presenta el estado de la cuestión -o estado del arte- de la investigación, en base a un doble objetivo: saber qué se ha investigado acerca del objeto de estudio que se persigue y conocer qué posición estamos ocupando con el presente trabajo de investigación dentro del contexto de producción científica.

---

<sup>39</sup> Algunos conferenciantes fueron Antonio Ballesteros, Blas J. Zambrano, Juan Zuloaga, Lorenzo Luzuriaga, Mariano Quintanilla, Gregorio Marañón, María de Maeztu, Fernando de los Ríos, Miguel de Unamuno, entre otros (Villalpando, 1999).

Las búsquedas en las principales bases de datos científicas -Web Of Science, Scopus, Dialnet- y en otros depósitos digitales como Google Académico o el repositorio de la Universidad de Valladolid (Almena UVa) han evidenciado la inexistencia de investigaciones directamente orientadas a analizar la renovación pedagógica del momento histórico estudiado, utilizando, para ello, la revista *Escuelas de España*. Por este motivo, hemos ampliado el campo de búsqueda partiendo de los temas más abordados por la revista, en torno a los cuales girará nuestra investigación y hemos abarcado un mayor espacio temporal, contemplando las investigaciones que analizan el primer tercio del siglo XX; estas referencias, son válidas y útiles, en la medida en que nos permiten reconstruir y analizar aspectos de la realidad educativa durante el periodo que nos interesa.

En primer lugar, debemos resaltar el trabajo de Dueñas y Grimau (2009), quienes analizan la educación en España en general y en Segovia en particular, durante el primer tercio del siglo XX; ha sido una fuente de referencia fundamental durante la elaboración de este proyecto puesto que hacen continuas alusiones a *Escuelas de España*. Existen, además, numerosas investigaciones orientadas a analizar la renovación educativa y pedagógica durante este momento histórico de una manera general; entre ellas, destacamos a Esteban (2016) y Pericacho (2014, 2015), que presentan los principales hitos de renovación pedagógica en España, analizando el proceso de renovación de la educación del país. Jiménez y Bejarano (2016), por su parte, estudian la renovación pedagógica particularizando en Castilla – La Mancha. De igual manera, destacamos a Comas y Miró (2009), quienes presentan la renovación pedagógica de la Escuela Normal a partir del testimonio de la maestra Rosa Roig i Soler.

Existen otras investigaciones centradas en analizar cómo contribuyeron determinadas personalidades a la renovación pedagógica y educativa de España durante este periodo. Entre ellos, mencionamos a Castro (1998), que destaca la figura de Manuel Bartolomé Cossío, la tesis de Barreiro (1982), quien analiza el papel de Lorenzo Luzuriaga, o el trabajo de Jiménez (1992), a través del cual valora la contribución del maestro Santiago Hernández Ruiz en este proceso.

Encontramos aspectos relativos a cómo era la escuela en Hernández (2000), autor que profundiza sobre la escuela rural en este momento histórico, o referentes a la escuela graduada como el trabajo de Pozo (1996), que estudia el contexto educativo de Madrid; asimismo, Olaya (1995) analiza cómo afectaron las nuevas corrientes pedagógicas en la educación de párvulos. Existen numerosas investigaciones destinadas a analizar algunas iniciativas de renovación pedagógica; además de las ya citadas durante la elaboración de este documento, añadimos a Viñes (1983) y a Viñao (2000), quienes escriben acerca de las colonias escolares y su valor como potenciador de la higiene y la salud desde una perspectiva pedagógica y educativa.

Por otra parte, resaltamos los trabajos de Marín (1987, 1990, 1991), autora que analiza y presenta a diferentes profesionales relevantes de la educación durante esta etapa y expone numerosos detalles acerca de las pensiones de la JAE. En este mismo sentido, Viñao (2007) y Ruiz (2000) analizan las iniciativas y la innovación educativa del primer tercio del siglo XX, partiendo para ello de la actividad de la JAE. Comas (2007), por su parte, valora la influencia de la JAE desde una perspectiva local, atendiendo a las Islas Baleares. Existen numerosos trabajos que investigan la implicación de esta institución en el proceso de renovación pedagógica, partiendo para ello de temas específicos; entre ellos señalamos a Moreno (2007), que abarca la higiene escolar por ser una de las cuestiones de mayor interés para los pensionados por la JAE. Del mismo modo, hacemos referencia a Bernal y López (2007), quienes analizan cómo estas pensiones contribuyeron a la renovación de la enseñanza de la ciencia en España.

La formación y el perfeccionamiento del profesorado es otro tema de interés muy trabajado en *Escuelas de España*. Molero (2000) estudia las características de la formación del profesorado a lo largo del siglo XX. Asimismo, la autora Domínguez (1989) presenta el valor de los congresos, las conferencias y los certámenes, acontecidos durante el periodo estudiado, como medios de perfeccionamiento del profesorado; para ello, particulariza en Zaragoza. En este mismo sentido, Ávila y Holgado (2004) profundizan en el papel que tuvieron las conferencias pedagógicas.

Por último, destacamos que numerosos autores han estudiado una de las revistas pedagógicas más relevantes durante este periodo: *Revista de Pedagogía*. Entre ellos, López y Delgado (2014) valoran el tratamiento de la enseñanza de las ciencias, Viñao (1994-1995) realiza un análisis general de la revista, Freitas (2017) examina los artículos relacionados con los edificios y el material escolar y Alfaro (1983) analiza la presencia de la psicología en educación, dentro de la revista. No obstante, como ya hemos avanzado, no existe ningún trabajo que estudie *Escuelas de España*, ni de manera general, ni partiendo de alguna temática específica; por esta razón, a través del presente trabajo se pretende realizar un acercamiento a la misma, resaltando su valor pedagógico y educativo y reconociendo la renovación pedagógica en ella reflejada.

# CAPÍTULO III. 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<sup>40</sup>.*

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA REVISTA *ESCUELAS DE ESPAÑA*

*Escuelas 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, con el apoyo de Antonio Ballesteros Usano. En la trayectoria de la revista identificamos dos etapas delimitadas por la periodicidad en la publicación (véase tabla 4); esta estructuración también la establece, además de la propia revista, autores como Dueñas y Grimau (2009), Gómez y Romero (2007) o la descripción que nos ofrece la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España (BNE).

Tabla 4  
*Etapas de la revista Escuelas de España por periodicidad de publicación.* Fuente: elaboración propia

| Periodo                             | Lugar  | Periodicidad                      | N.º de ejemplares | N.º de páginas                                   |
|-------------------------------------|--|-----------------------------------|-------------------|--|
| <b>PRIMERA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b> |  |                                   |                   |  |
| Enero 1929 –<br>Enero 1932          | Segovia (hasta<br>abril de 1931)<br>Barcelona (hasta<br>enero de 1932) | <b>Publicación<br/>trimestral</b> | 13 ejemplares     | Nº de páginas<br>por ejemplar:<br>110-130 apróx. |
| <b>SEGUNDA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b> |  |                                   |                   |  |
| Enero 1934 –<br>Julio 1936          | Madrid   | <b>Publicación<br/>mensual</b>    | 31 ejemplares     | Nº de páginas<br>por ejemplar:<br>50-60 apróx.   |

<sup>40</sup> Palabras que dan inicio al primer ejemplar de *Escuelas de España* -enero, 1929-, las cuales definen la naturaleza, el nacimiento y el sentido de la revista, haciendo referencia a los tres maestros fundadores de la misma: Norberto Hernanz Hernanz, David Bayón Carretero y Pablo de Andrés Cobos.

No obstante, para seleccionar la etapa de análisis de nuestro proyecto de investigación, precisamos realizar una fragmentación en base a los lugares de edición y publicación; en este sentido, determinamos tres etapas (véase tabla 5), coincidiendo con la estructuración que realizan Mora y Hermida (2011).

Tabla 5  
Etapas de la revista *Escuelas de España* por lugar de publicación. Fuente: elaboración propia

| Periodo                             | Lugar            | Periodicidad           | N.º de ejemplares |
|-------------------------------------|------------------|------------------------|-------------------|
| <b>PRIMERA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b> |                  |                        |                   |
| Enero 1929 – Abril 1931             | <b>Segovia</b>   | 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     |

Cabe destacar la inactividad de la revista entre enero de 1932 y enero de 1934 debido a la insuficiente financiación de la que disponían. 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).

Por otra parte, desconocemos a qué fue debido el traslado de la revista de unos lugares a otros en tres ocasiones. No obstante, afirmamos que el cambio de Segovia a Barcelona pudo ser una consecuencia del desplazamiento que hicieron los fundadores de *Escuelas de España* en 1931 a la ciudad, debido a que consiguieron una plaza fija de maestro en el Patronato Municipal (Mora y Hermida, 2011); los autores realizan este aviso en el ejemplar de abril de 1931: “*Escuelas de España* va, con sus redactores, a Barcelona” (p.96). La edición de la revista también varió en cada una de las etapas. En el periodo de publicación analizado -segoviano-, fue responsabilidad de la imprenta de Carlos Martín Crespo (Heraldo Segoviano), de quien hablaremos posteriormente.

Los diez números publicados durante la primera etapa, cuya edición se llevó a cabo en la provincia de Segovia, son los que analizamos en el presente documento, tal y como hemos avanzado en páginas anteriores. En la figura 2 podemos observar el único ejemplar que se conserva en el depósito de la Biblioteca Pública de Segovia, perteneciente a esta primera etapa de publicación; en la figura 3, presentamos algunos de los ejemplares que nos ha facilitado Norberto García Hernanz<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Nieto de Norberto Hernanz Hernanz, uno de los fundadores de *Escuelas de España*.

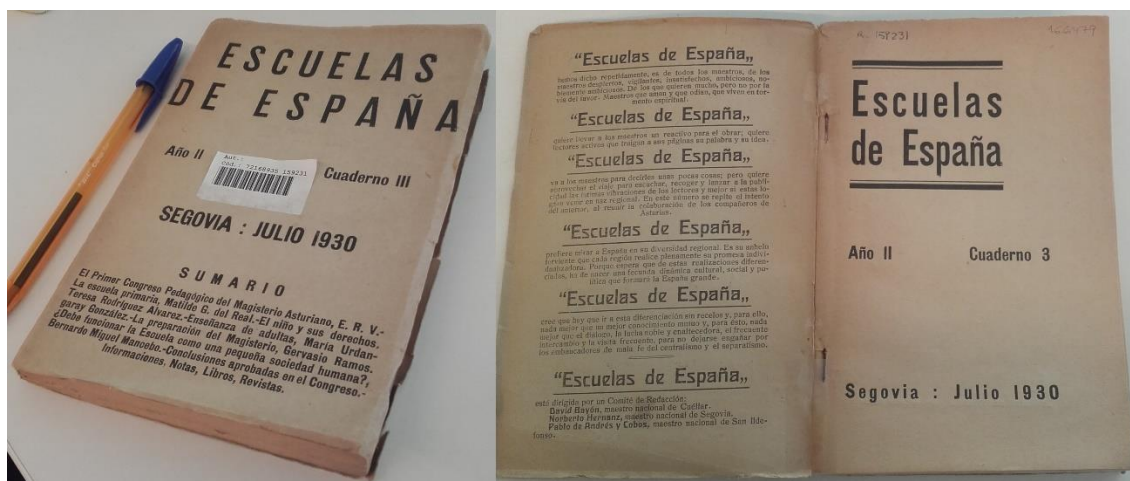


Figura 2.

*Escuelas de España* (julio, 1930). Fuente: fotografías tomadas en la Biblioteca Pública de Segovia (2017)

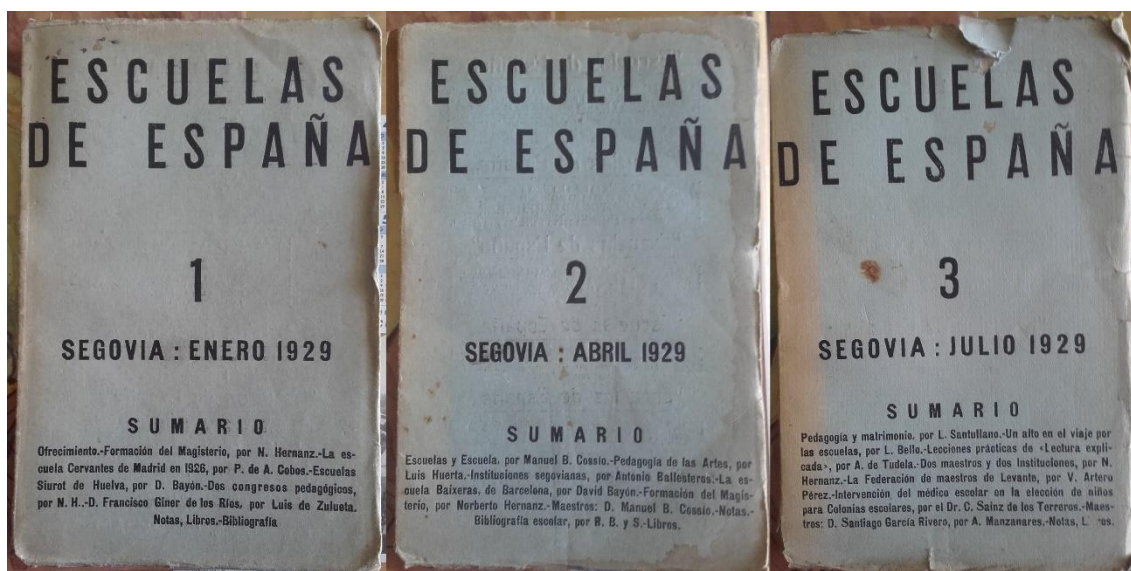


Figura 3.

*Escuelas de España* (enero, abril y julio, 1929). Fuente: ejemplares facilitados por Norberto García Hernanz (2017)

La maquetación de la revista se asemeja a la de las restantes publicaciones pedagógicas de la época, como es el caso de la *Revista de Pedagogía*; las páginas de los primeros ejemplares se unen mediante un cordel, mientras que posteriormente se integran dos grapas. Asimismo, hasta 1934 la revista únicamente contenía textos; a partir de esta fecha se incorporarán imágenes, dibujos, fotografías o pentagramas. La presentación de la revista constituía un aspecto de importancia para los directores de la revista; 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)



No profundizaremos más en estas cuestiones dado que en el análisis estudiamos la estructura de la revista, los temas más abordados por la misma y a los autores que intervienen en este primer periodo de publicación. No obstante, creemos oportuno dedicar un apartado específico a las personas más vinculadas a la misma.

## **2. PRESENTACIÓN DE ALGUNAS PERSONAS IMPLICADAS EN EL DESARROLLO DE LA REVISTA**

Fueron numerosas las personas que hicieron posible el desarrollo de *Escuelas de España* de forma directa o indirecta. A continuación, realizamos una breve presentación de los tres directores de la revista -Norberto Hernanz, David Bayón y Pablo de Andrés Cobos-, de Carlos Martín Crespo, editor de la misma y de Antonio Ballesteros Usano.

### **2.1. Pablo de Andrés Cobos**



Figura 4.

Pablo de Andrés Cobos. Fuente: Estebaranz (1, marzo, 2016)

La información existente acerca de la vida de Pablo de Andrés Cobos es cuantiosa por su implicación en numerosas iniciativas llevadas a cabo en el contexto histórico estudiado y debido a su relevancia e incidencia en el ámbito educativo y pedagógico, derivada de su compromiso y su pasión por la educación. Vamos a presentarle atendiendo principalmente a Hermida (2005), de Andrés<sup>42</sup> y Mora (2011), y Mora y Hermida (2011).

Cobos nació el 1 de junio de 1899 en La Cuesta (Segovia), perteneciente al municipio de Turégano. El anhelo y la defensa por el ámbito rural va a perdurar a lo largo de su trayectoria, llegando a exponer en alguna de sus obras que no solo debe trasladarse la cultura urbana al campo, sino que la rica cultura campesina debería transmitirse a las ciudades, de modo que conjuntamente pudiese construirse una tradición cultural común. Esta conexión con el mundo rural, posiblemente, le hizo formar parte activa de las Misiones Pedagógicas entre 1931 y 1933.

---

<sup>42</sup> Hija de Pablo de Andrés Cobos

Estudió en la Escuela Normal de Segovia y adquirió el título de maestro de primera enseñanza en 1920, aprobando la oposición libre ese mismo año e incorporándose en 1921 a la escuela de Valdepeñas (Ciudad Real). No obstante, pocos años después, en 1925, se traslada a San Ildefonso, donde llevó a cabo numerosas iniciativas pedagógicas; entre ellas, impulsó la Sociedad Infantil en la escuela graduada de niños en 1926, basándose en el grupo escolar Baixeras de Barcelona, promovido por Félix Martí Alpera (Dueñas y Grimau, 2009).

Pudo conocer este y otros modelos de organización escolar debido a que fue pensionado por la Diputación Provincial de Segovia en 1926/1927 para realizar un viaje por diferentes escuelas de España junto a otros maestros y maestras, viaje del que nació su conocida obra *Un viaje por las escuelas de España*, donde analiza detalladamente numerosas escuelas. Algunos apartados de esta memoria se recogerían posteriormente en *Escuelas de España*. En 1929/1930 volvería a ser pensionado por la Diputación, esta vez para recorrer diferentes escuelas de interés de otros países, como Francia, Bélgica y Suiza.

Además de formar parte del comité redactor de *Escuelas de España*, colaboró con otras revistas de corte progresista de la ciudad, como eran *Segovia Republicana*, *Heraldo Segoviano* y *El Socialista*. Cabe destacar su posición política como militante socialista, así como su entusiasmo ante la proclamación de la Segunda República.

En 1931, logrará adquirir una plaza como maestro en Barcelona. A diferencia de Norberto Hernanz, Cobos regresa a Madrid; según Mora y Hermida (2011), "... quizá fuera por su fuerte vinculación a Segovia que nunca interrumpió..." (p.98). Fue entonces, en 1933, cuando consiguió una plaza en el Orfanato Nacional del Pardo, llegando a ser director de estudios. Cabe resaltar que ya poseía experiencia en un cargo como este, pues había sido director en la Escuela de San Ildefonso. Esta experiencia se ve reforzada en 1934, cuando obtuvo una plaza como director del grupo escolar Claudio Moyano (Madrid). Se convertiría en su última vivencia como maestro de escuela dentro de la enseñanza reglada, pues en 1936 es encarcelado debido a la acusación por "... conspiración para la rebelión..." (de Andrés y Mora, 2011).

Tras su salida de prisión en 1940 trata de sacar adelante a su familia con la creación de un taller de prendas y dando clases a personas que se estaban preparando las oposiciones; llegó a crear su propia academia. En este acto, se observa como Cobos no se separó de su pasión, la enseñanza, ni siquiera después de haber sido depurado y privado de practicar la docencia. Tampoco dejó de escribir, colaborando con diferentes revistas, redactando libros, fundando su propia editorial: "ancos"<sup>43</sup>, e incorporándose activamente al grupo que constituía la editorial y la revista *Ínsula* hasta su fallecimiento en 1973.

---

<sup>43</sup> Se corresponde con el acrónimo de sus apellidos (Andrés Cobos).

## 2.2. David Bayón Carretero

David Bayón Carretero es el maestro de quien menos información disponemos. Gracias a lo expuesto por Mora y Hermida (2011), sabemos que fue maestro de primera enseñanza en Cuéllar (Segovia). Asimismo, el artículo de Fernández (s.f.), nos permite conocer que fue director del grupo escolar Villalpando de Segovia en 1961, en el que se jubiló. En la revista que se ha editado en el centro a causa de la celebración del 50 aniversario, Matesanz (2006) expone que "... era un director escolar de gran prestigio y muy avanzado en su época".

Por otra parte, afirmamos que fue pensionado en 1924 por la JAE a través de una beca individual que le permitió viajar a Francia, Bélgica y Suiza. De estos viajes nacieron numerosos escritos sobre política educativa, organización escolar y métodos de enseñanza, tal y como señala Marín (1990). Por otra parte, fue becado por la Diputación Provincial de Segovia en 1927 para visitar escuelas de España y en 1930 para visitar escuelas del extranjero (Dueñas y Grimau, 2009). Todas estas experiencias motivaron al maestro a exponer numerosas conferencias y a redactar publicaciones pedagógicas y escolares. Estos mismos autores señalan que Bayón fue premiado a nivel nacional por la elaboración de los mejores programas escolares; premio que también recibiría Norberto Hernanz.

## 2.3. Norberto Hernanz Hernanz

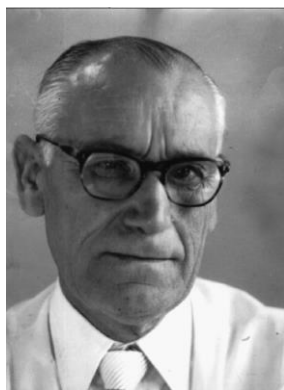


Figura 5.

Norberto Hernanz Hernanz. Fuente: Mora y Hermida (2011)

La información que aquí ofrecemos acerca del maestro segoviano Norberto Hernanz Hernanz ha sido recuperada de Mora y Hermida (2011), de García (2008), de una conversación establecida con Norberto García Hernanz -el 23 de mayo de 2017-, así como de unas "Memorias" inéditas que el propio maestro escribió para sus familiares y que Norberto García nos ha permitido consultar.

Norberto Hernanz nació en 1891, en un humilde pueblo de la provincia de Segovia llamado Sanchopedro (Orejana). Estudió en la Escuela Normal de maestros y posteriormente en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid (1914). Fue maestro en la escuela del municipio segoviano Torre Val de San Pedro desde 1916.

Norberto Hernanz fue el inspirador de importantes iniciativas educativas y pedagógicas en la ciudad. Una de las más relevantes, por la repercusión que tuvo en la propia provincia y en otros lugares del país, fue la creación de los CCP junto al maestro Lorenzo del Amo. El primero que se creó en 1921 fue el CCP de La Salceda. En *Escuelas de España* realiza una descripción y una valoración muy detallada sobre el funcionamiento de estos centros y el de los congresos pedagógicos provinciales, que también impulsó junto a Pablo de Andrés Cobos. Norberto es el maestro que más presencia tiene en la revista analizada, llegando a escribir más de una veintena de artículos; muchos de ellos, abarcan numerosas ideas que reflejan la riqueza y el valor pedagógico de las propuestas renovadoras que plantea con la finalidad de mejorar la formación de los maestros y las maestras.

Como Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz tenía una gran formación pedagógica y filosófica derivada, en gran parte, de las lecturas que hacía de los más importantes filósofos y pedagogos de épocas anteriores y del momento histórico en el que se desenvolvía. No obstante, también pudo adquirir una gran formación mediante los viajes que realizó a las escuelas de España (1926/1927) y del extranjero (1929/1930), los cuales pudo llevar a cabo gracias a las pensiones que obtuvo de la Diputación Provincial. Norberto compartía sus experiencias en los viajes, sus ideas, iniciativas, aprendizajes e impresiones a través de numerosas conferencias llevadas a cabo en diferentes congresos (Dueñas y Grimau, 2009).

Por otra parte, además de dedicar grandes esfuerzos en el buen funcionamiento de *Escuelas de España*, escribió en otras revistas pedagógicas -como *Revista de Pedagogía*- y llegó a publicar una obra en 1935, titulada *Los clásicos en la escuela*; en esta obra, recoge una serie de propuestas didácticas que él mismo empleaba en sus clases del grupo escolar Baixeras para trabajar la lectura. Norberto Hernanz fue premiado por la elaboración de un programa escolar a nivel nacional.

Revisando lo expresado en sus Memorias, no cabe duda de que su actividad como maestro de escuela estuvo caracterizada por un fuerte carácter renovador. Durante su labor como maestro en Torre Val de San Pedro potenciaba el aprendizaje colaborativo (“... hacen sus ejercicios en común, se ayudan, discuten”), el docente era el guía que orientaba al alumnado en su aprendizaje, aproximándose a la enseñanza individualizada -como él mismo denomina-, y favorecía el contacto con las familias, señalando que la escuela “... no debe ser una institución aislada del medio social y físico en que vive”. De igual manera, hizo que los niños y las niñas participasen en representaciones teatrales y promovió los paseos escolares “... para recoger rocas y fósiles, hacer ejercicios de orientación en pleno campo utilizando la brújula, llevar la geometría estudiada en los libros y en la pizarra al reconocimiento de las formas geométricas en

los prados, las cercas y otras fincas...”. Llegó, incluso, a construir un pequeño laboratorio químico en el aula.

En el ámbito político, fue secretario del grupo republicano en Segovia -en el que militaba Antonio Machado-; en la figura 8 podemos observar a Norberto Hernanz en un Mitin celebrado en el teatro Juan Bravo (Segovia) el 14 de febrero de 1931, donde también están presentes personalidades como José Ortega y Gasset, Antonio Machado, Gregorio Marañón y Ramón Pérez de Ayala. De igual manera, Hernanz fue militante de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (en adelante, FETE).



Figura 6.

Mitin 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)

En 1931 consiguió una plaza en el Patronato escolar de Barcelona, donde se trasladaría definitivamente; allí, ejerció como maestro en las escuelas Baixeras (García, 2008). Con la llegada de la Guerra Civil, fue depurado de sus funciones y suspendido de empleo y sueldo. En 1944 sería nuevamente rehabilitado como maestro y destinado en Mayals (Lérida); no obstante, tal y como refleja en sus Memorias, no llegó a abandonar Barcelona, donde trató de encontrar otro puesto de trabajo. Primeramente, se incorporó en un centro educativo de frailes, del que le echaron: “... me metí en la boca del lobo. Se demostró que yo no podía ni sabía trabajar entre frailes...”. Más tarde entró en otro colegio y por último formó parte de la Academia Práctica, a la que se dedicó hasta llegada su jubilación. Norberto falleció en 1981.

## 2.4. Carlos Martín Crespo (editor de la revista)



Figura 7.  
Carlos Martín Crespo. Fuente: Álvaro (s.f.)

La información que exponemos de Carlos Martín Crespo la hemos recogido de Álvaro (s.f.) y de Serrano (21, noviembre, 2009). Según estos autores, Martín Crespo nació en Nieva (Segovia) en 1882, en el seno de una familia humilde dedicada a tejer prendas. Las dificultades económicas que vivieron causaron que tanto él, como su hermana, acabasen siendo acogidos por la residencia provincial de niños pobres, donde aprendería a ser impresor. A partir de este momento reforzó su experiencia y profesionalidad pasando por numerosos talleres e imprentas; entre ellas, trabajó en el *Adelantado de Segovia*. En 1919 decidió abrir una pequeña imprenta en la Plaza Mayor de Segovia, que sería trasladada a la calle Escuderos, llegando a publicar en 1923 *Segovia*. Más tarde se trasladó a la calle Infanta Isabel, iniciando en 1926 la dirección de *Heraldo Segoviano*, a través del cual pretendía “... dar voz a la opinión pública progresista...” (Álvaro, párr. 2). Esta idea 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, Serrano (21, noviembre, 2009) afirma que participó en numerosas iniciativas llevadas a cabo por los maestros y las maestras de Segovia, destacando su colaboración en la organización de los congresos pedagógicos. Asimismo, formó parte de la Sociedad de Amigos de Bellas Artes.

En 1936 un grupo de falangistas dismanteló su imprenta. Martín Crespo fue detenido y encarcelado por su posición izquierdista y todos sus bienes materiales fueron embargados ante el impago de la multa. En 1953 salió de la cárcel e impulsó un nuevo negocio en la calle San Francisco, generando la imprenta *Comercial*. Fallecería el 21 de agosto de 1965.

## 2.5. Antonio Ballesteros Usano (tutor de Cobos, Bayón y Hernanz)



Figura 8.

Antonio Ballesteros Usano. Fuente: CEIP Diego de Colmenares (s.f.). Sociedad de Amigos del grupo escolar Colmenares

Antonio Ballesteros Usano fue el principal inspirador de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia. Nació en 1895 en Córdoba y falleció en México -lugar donde existe una escuela que lleva su nombre- en 1974. Estudió en la Escuela Superior de Magisterio, y tal y como señala Marín (1990), fue inspector de primera enseñanza de Madrid y de Segovia, llegando a adquirir el puesto de Inspector Central del Ministerio de Instrucción Pública durante la Segunda República. Otro dato significativo de su formación radica en que se doctoró en pedagogía por la Universidad de la Sorbona (París).

Marín (1990) señala que fue 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.

Por otra parte, colaboró en numerosas instituciones escolares como el Museo Pedagógico y publicó diversas obras de educación, artículos y traducciones (Marín, 1991), además de ser el fundador de la revista *Educación y Cultura*. No debemos olvidar todas las iniciativas nombradas a lo largo del documento en las que estuvo implicado; asimismo, debemos añadir que fue el artífice de la Asociación de Amigos de la Escuela en Segovia (Dueñas y Grimau, 2009).

# CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describimos y justificamos la metodología y el modelo de investigación aplicado, las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos, así como el proceso llevado a cabo para estudiar la revista *Escuelas de España*.

## 1. DISEÑO DEL ESTUDIO

### 1.1. Metodología cualitativa

El proyecto que presentamos constituye una iniciación a la investigación cualitativa. Como exponen Taylor y Bogdan (2010), esta "... se refiere [...] a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (pp.19-20). En nuestro caso en particular, los datos recogidos y analizados no son de carácter numérico, sino que comprenden textos escritos. Por otro lado, justificamos el empleo de la metodología cualitativa en base a la caracterización que hacen de la misma Krause (1995) y Flick (2004). Mediante nuestro proyecto de investigación pretendemos observar cómo los cambios sociales repercuten en las actuaciones y en el marco social en relación a los aspectos de renovación pedagógica.

Del mismo modo, en los documentos analizados se verán reflejadas cuestiones de carácter cualitativo como son los sentimientos de las personas que escriben y de quienes escriben, o las relaciones sociales, teniéndose en cuenta todas las vertientes de la persona (perspectiva holística). Asimismo, hemos de añadir que los datos producidos son descriptivos, pudiendo ser organizados en categorías temáticas; además, no podemos olvidar que el trabajo no es lineal, sino que es susceptible de ser modificado o alterado a lo largo del proceso de investigación, aspecto característico de la metodología cualitativa.

En base a lo anterior, determinamos que el paradigma que subyace de esta investigación es el constructivista (Guba y Lincoln, 2000), también conocido como interpretativo o naturalista -ético- (Vallés, 1997), pues lo que pretendemos no es transformar la realidad existente, sino conocer la renovación pedagógica del periodo comprendido entre enero de 1929 y abril de 1931, desde la mirada de *Escuelas de España*. Describimos la realidad a partir de información existente, analizándola, observando y valorando cómo la interpretaron los autores y las autoras de la revista objeto de estudio.

Por su parte, el análisis se realiza sobre un contexto de estudio específico, sin el objetivo de obtener leyes generales, ya que existe una percepción de la realidad subjetiva y una visión de la



educación como impredecible y cambiante. Del mismo modo, lo identificamos con este paradigma porque conocemos la realidad teniendo en cuenta las voces y experiencias de las personas que intervienen en la revista.

## 1.2. 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 (1976) 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 (1976) y reformuladas por Tiana (1988) y Ruiz (1997) para el modelo de investigación histórico-educativa, son las siguientes:

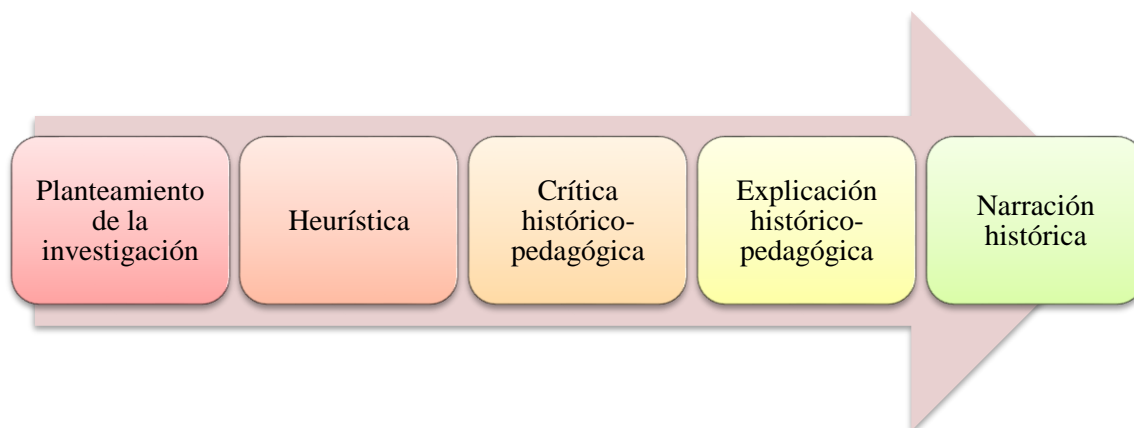


Figura 9.  
Fases de la investigación histórico-educativa. Fuente: elaboración propia a partir de Ruiz (1976, 1997) y Tiana (1988)

A continuación, presentamos el planteamiento de nuestra investigación atendiendo para ello a las fases expuestas en la figura 9. 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 que hemos de adecuar a las particularidades de cada estudio.

### **a) Planteamiento de la investigación**

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

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante este trabajo están recogidos en el primer capítulo del documento. Por otra parte, en el segundo capítulo trabajamos la fundamentación teórica, la cual contiene entre sus apartados el estado de la cuestión.

Nuestro objeto de estudio y los objetivos han variado durante el transcurso de la investigación; aunque el tema general propuesto inicialmente se haya mantenido durante todo el proceso, el periodo temporal ha sido delimitado a medida que avanzábamos en el trabajo. Primeramente, pretendíamos analizar todos los ejemplares que componen la revista (44, desde 1929 hasta 1936); no obstante, la elaboración del marco teórico nos permitió tomar conciencia tanto de nuestras posibilidades, como de las limitaciones de nuestra pretensión, llegando a delimitar en mayor grado el proyecto tanto en relación a la cantidad de ejemplares, como al espacio temporal abarcado. Tal y como expresa Ruiz (1976), debemos ser coherentes con nuestra situación en un ejercicio de "... honradez científica, humana y social" (p.451).

Valorando que la revista abarca periodos históricos muy diferentes entre sí -en el ámbito social, político, cultural y económico-, nos dimos cuenta de que la valoración no podría ser la misma para todas las etapas de publicación. Del mismo modo, la amplitud de los ejemplares, tanto en cantidad de hojas, como en lo relativo al contenido, nos llevó a reducir el trabajo en relación al tiempo que tenemos para realizarlo; Ruiz (1976) refleja la importancia de este proceso reflexivo, teniendo en cuenta que la selección de un tema de estudio muy amplio puede causar un análisis poco exhaustivo y riguroso, mientras que si ajustamos el objeto de estudio a nuestra situación, podremos obtener un trabajo más preciso, sistemático y de mayor calidad.

### **c) Heurística**

Esta fase de investigación se refiere a la búsqueda, selección y clasificación de los documentos que se pretenden analizar. En nuestro caso, la fuente de análisis principal es la revista *Escuelas de España*. El acceso a la misma es el primer paso que dimos en el momento de dar inicio a esta investigación; cabe resaltar que todos los ejemplares que la componen se encuentran digitalizados y son de libre acceso en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional Española. Asimismo, hemos podido manipular personalmente algunos ejemplares de la revista, valorando numerosas cuestiones -material, edición, tacto, dimensiones, etc.- que no pueden ser apreciadas mediante su consulta digital. Por una parte, tuvimos acceso a un ejemplar de 1930 (julio), situado en el depósito de la Biblioteca Pública de Segovia; por otra parte,

pudimos ojear los tres primeros números de la revista (enero, abril y julio, 1929), un ejemplar de 1931 (julio) y la última publicación que se realizó desde Barcelona (enero, 1932); estos últimos, propiedad de Norberto García, nieto de Norberto Hernanz.

Las características de este tipo de documento -revista- se incluyen en el siguiente apartado; de igual manera, el proceso de clasificación del material documental lo abordamos en el epígrafe número tres de este mismo capítulo

#### d) 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). Para ello, debemos atender a la crítica externa y a la crítica interna (Ruiz, 1976).

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

- Crítica de procedencia: la finalidad de este proceso radica en averiguar aspectos generales del documento, como la fecha, el lugar de procedencia del mismo y su autoría. En nuestro caso, estas tres cuestiones aparecen explícitamente en cada uno de los ejemplares, tal y como podemos apreciar en la figura 10. 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 (véase figura 11).



Figura 10.  
Ejemplo de crítica externa. Fuente: modificación de *Escuelas de España* (enero, 1929)

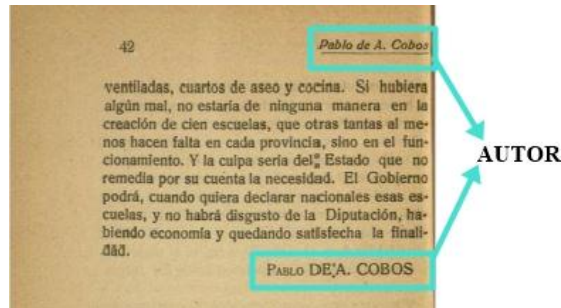


Figura 11.

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

- 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 algunos ejemplares en su formato y aspecto original. En esta fase, y tal y como señala Ruiz (1976), 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 de la primera revista (enero, 1929) en el formato digital, que se solventó mediante la consulta de un ejemplar original.

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). Este mismo autor, recoge las operaciones acerca de las que, a juicio de Salmon (1972), debemos reflexionar en una investigación de carácter histórico:

- 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 los diferentes autores que participan en los mismos. 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 mediante la información que reflejan en sus artículos.
- 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 conocimiento de los autores nos permite afirmar que, tal y como se refleja en el análisis, están perfectamente capacitados para ello. Muchos son maestros y maestras, pedagogos y pedagogas, inspectores de primera enseñanza, así como otros profesionales que guardan alguna relación con el ámbito escolar, los cuales exponen sus experiencias o analizan situaciones vividas por ellos mismos.

- **Crítica de sinceridad:** radica en valorar la sinceridad 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; asimismo, ha sido estudiada la situación de la censura en este momento histórico, teniéndose en cuenta la repercusión que pudiera tener sobre *Escuelas de España*. De igual manera, se establece una triangulación de información a partir del testimonio de diferentes personas que escriben sobre un mismo tema en la revista o en otros documentos primarios consultados.
- **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, donde los errores y la distorsión de la realidad sería intencionada.
- **Verificación de los testimonios:** valorar la lógica y la coherencia de los testimonios en relación al contexto histórico y espacial en el que transcurren los hechos narrados.

Añadimos que según Ruiz (1976) debe tenerse en cuenta el vocabulario de la época, siendo conscientes de que hay palabras que pueden tener diferentes connotaciones de las que tienen actualmente (por ejemplo, *escuela nacional* por *escuela pública*). Finalmente, debemos señalar que, para garantizar la rigurosidad del proyecto, también han sido considerados algunos de los criterios de rigor científico establecidos de manera general para la investigación de carácter cualitativo; estos, se encuentran detallados en el apartado número cuatro de este capítulo.

#### **e) Explicación histórico-pedagógica**

Es importante establecer un ejercicio de reflexión valorando que el pasado se estudia desde el presente, y como tal, debemos conocer las características, costumbres y modos de vida del entorno y el periodo en el que se enmarca nuestra investigación. En esta fase -también denominada síntesis histórica- constituye un aspecto fundamental, pues es la destinada a la interpretación de la información y la redacción de explicaciones descriptivas de los aspectos analizados; todo ello se realiza con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación.

Estas cuestiones referidas al análisis están recogidas en el capítulo V del documento. Para su elaboración hemos construido un sistema de categorías del que hablaremos más adelante.

#### **f) Narración histórica**

Por último, hacemos referencia a la que por lógica debiera ser la última fase de cualquier proceso de investigación histórico-educativa: 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 el capítulo quinto y en las conclusiones de la investigación. El lenguaje empleado ha sido sencillo pero preciso en cuanto a los términos generales del estudio, tal y como recomienda Tiana (1988) para este tipo de trabajos. De igual manera, hemos procurado cuidar los aspectos formales del proyecto, respetando las normas establecidas por la guía generada para realizar el TFM, incluyendo 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 e índice onomástico- 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, por tratarse de un TFM; procuraremos difundirlo a través de las principales redes sociales científicas -*Academia.edu* y *ResearchGate*- así como mediante la presentación de comunicaciones en congresos relacionados con nuestra temática.

## **2. TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Partiendo del carácter descriptivo de la metodología utilizada, exponemos que nuestro trabajo se ha desarrollado mediante la técnica de análisis documental. A juicio de Massot, Dorio y Sabariego (2009), se trata de "... 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" (p.349).

En base a lo anterior, debemos entender el texto o documento analizado como el campo de estudio, del que extraeremos información relacionada con nuestro objeto de investigación para someterla posteriormente a un análisis e interpretación (Ruiz, 2012). En este proceso de recogida de datos se han de tener en cuenta elementos importantes como el emisor (escritores de las revistas, en nuestro caso), el receptor y el contexto espaciotemporal el que se desarrollaron. Nuestro objetivo, mediante esta técnica, es el de extraer y analizar las ideas más significativas de estos documentos en relación a nuestro objeto de estudio; para ello, hemos elaborado una serie de categorías, situadas en el tercer apartado de este capítulo.

La fuente documental analizada, tal y como venimos avanzando a lo largo del proyecto, se trata de la revista *Escuelas de España* durante su primer periodo de publicación; esta etapa abarca diez ejemplares cuya amplitud oscila entre las 118 y 132 páginas. En este sentido, según la clasificación de MacDonald & Tipton (1993), contamos con documentos escritos (*prensa escrita*), aunque para la elaboración de la fundamentación teórica y para la presentación de las personas implicadas en la revista, hemos empleado otro tipo de textos, como *papeles privados* (memorias o material biográfico), además de documentos visuales (fotografías).

Si concretamos en la clasificación en cuanto al análisis del contenido de la revista, afirmamos que constituye un *texto pedagógico*, dentro de los *documentos institucionales*, según la clasificación establecida por Corbetta (2003). En palabras del autor, 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 expuestos por Tiana (1988) y Ruiz (1976), añadimos que la revista constituye una *fuentes primaria* o directa, de carácter escrito, pues presenta “... una aproximación de primera mano al tema de estudio” (Tiana, 1988, p.147). Dentro de 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 *Escuelas de España* se sitúa dentro de este grupo, a juzgar por la explicación que plasma Tiana (1988):

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... (p.150)

Por último, haremos referencia a la clasificación que establece Tiana (1988) 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 autores expresan en la presentación de algunos de los ejemplares de la revista: “*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).

### **3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS**

Creemos oportuno organizar los datos y la información recogida en torno a tres grupos que guiarán nuestro proceso de análisis. En primer lugar, analizaremos la estructura de la revista. En segundo lugar, presentaremos a todas las personas que escribieron en *Escuelas de España* durante el periodo analizado, señalando algunos datos sobre cada uno de ellos, aspectos sobre su formación y su profesión, así como la relevancia que tuvieron en el ámbito educativo y los temas acerca de los que escribieron. Esto, nos ayudará a realizar una lectura más adecuada, viéndose favorecida la crítica de interpretación, además de servir como un medio de reconocimiento de su trabajo en el campo de la educación.

En tercer y último lugar, analizaremos la situación de la renovación pedagógica acontecida entre 1929 y 1931. Para ello, recurriremos a la creación de un sistema de categorías y

subcategorías abierto que nos permitirá clasificar la información y separarla en unidades, siguiendo un criterio temático (Rodríguez, Gil y García, 1996). El sistema de categorías ha sido abierto debido a que hemos partido de la lectura y del contenido de la revista para, posteriormente, llevar a cabo su elaboración (Massot, Dorio y Sabariego, 2009).

De igual manera, añadimos que, según los requisitos expuestos por Rodríguez, Gil y García (1996), las categorías cumplen la *exhaustividad* -las categorías pueden cubrir toda la información- y el *único principio clasificatorio* -existe un criterio de clasificación-, pero no el de *exclusión mutua*. Esto es así porque entendemos la educación y la escuela como un elemento globalizado, en el que todos sus componentes están conectados y en continua interacción; partiendo de esta premisa, las categorías no pueden ser excluyentes, sino que tienen que guardar una armonía entre ellas, pudiendo ser incorporados numerosos elementos en más de una categoría y/o subcategoría. La decisión de incluir determinada información en una u otra categoría se tomará en función del eje temático sobre el que se quiera incidir en cada momento.

Dicho lo anterior, presentamos en la tabla 6 el sistema de categorías que hemos elaborado para llevar a cabo el análisis de *Escuelas de España*. Como podemos observar, existen cuatro categorías principales que se dividen en diferentes subcategorías, tratando de abarcar los temas más trabajados por la revista analizada.

Tabla 6  
Sistema de categorías de análisis de los temas. Fuente: elaboración propia

| CATEGORÍAS                                  |  | SUBCATEGORÍAS                             |  |  |
|---|--|---|--|--|
| <b>Concepción de la escuela</b>             | El papel de la escuela en la sociedad    |   |  |  |
|   | Defensa de la escuela rural              |   |  |  |
| <b>Iniciativas de renovación pedagógica</b> | Grupos escolares renovadores             | La Colonia Escolar                        |  |  |
|   | Cantinas y roperos                       | Centros de Colaboración Pedagógica        |  |  |
|   | Congresos pedagógicos                    | Universidad Popular Segoviana             |  |  |
|   | Pensionados por la Diputación de Segovia |   |  |  |
| <b>Protagonistas de la educación</b>        | El alumnado                              | Respeto y amor a la infancia              |  |  |
|   |  | Autonomía y libertad                      |  |  |
|   | El docente                               | Concepción de los maestros y las maestras |  |  |
|   |  | Oposiciones                               |  |  |
|   |  | Perfeccionamiento docente                 |  |  |
|   |  | Directores escolares                      |  |  |
| Inspectores de primera enseñanza            |  |   |  |  |
| Las familias y la comunidad                 |  |   |  |  |



|   |   |
|---|---|
| <b>La renovación del proceso de enseñanza y aprendizaje</b> | Adecuación de la educación e individualización del aprendizaje.   |
|   | Papel participativo y activo del alumnado. Relación entre la teoría y la práctica. El valor educativo de los juegos y de los trabajos manuales. |
|   | El docente como guía que orienta el aprendizaje del alumnado y favorece su motivación.  |
|   | Aprendizajes funcionales y contextualizados   |
|   | Cooperación y colaboración  |
|   | Relación con la naturaleza y educación en el arte y en la belleza.  |

A continuación, exponemos brevemente el proceso seguido para realizar el análisis de *Escuelas de España*, señalando las herramientas que hemos empleado.

- 1) Consulta superficial de los ejemplares que conforman la revista y elaboración de un índice con los títulos de los artículos, sus autores y número de página (anexo VIII).
- 2) Creación de un índice de frecuencia de intervención de los diferentes autores en la revista (anexo V).
- 3) Lectura en profundidad y subrayado de los ejemplares de la primera etapa de publicación mediante el programa informático *Mendeley*, gestor bibliográfico y organizador de documentos. Al mismo tiempo, toma de anotaciones relevantes en un documento generado en *Microsoft Office Word*.
- 4) Clasificación y codificación en temáticas (categorías) de las anotaciones mediante la creación de un sistema de colores (véase anexo VI) que nos permite identificar de manera visual y más rápida la información.
- 5) Desarrollo del análisis partiendo de los resultados obtenidos de los procesos anteriores.

#### **4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO**

En el primer apartado de este capítulo reflejamos los criterios para evaluar la validez histórica de los documentos que aquí analizamos: crítica interna y crítica externa. A continuación, en base al contexto metodológico particular y la naturaleza de nuestra propuesta, establecemos los criterios recogidos por Guba (1983), con algunos de sus procedimientos; el objetivo primordial es el de dotar a nuestra investigación de un buen nivel de rigurosidad y un adecuado grado de científicidad.

Cabe resaltar que “la tarea de establecer criterios de rigor es altamente compleja por la variabilidad en las perspectivas teóricas y metodológicas que se dan al interior del enfoque cualitativo y por su carácter interpretativo, constructivista y naturalista...” (Varela y Vives,

2016, p.193). Partiendo de esta idea, señalamos los criterios de rigor que afrontaremos y la manera en que lo haremos.

#### **4.1. Credibilidad**

Este criterio hace referencia al “valor de la verdad”, es decir, a la veracidad de la información recogida y de los resultados del proyecto. En este sentido, los procedimientos que podremos emplear durante el proceso de investigación son:

- *Trabajo prolongado en el campo*: entenderemos los documentos analizados como el “... campo del que se extrae información a través de la lectura” (Ruiz, 2012, p.197). Su trabajo a lo largo del tiempo aporta una mayor credibilidad a la investigación.
- *Observación persistente*: puede entenderse como un medio complementario al anterior, pues el trabajo permanente y exhaustivo de una misma cuestión -revista analizada-, nos permite conocer en profundidad sus características más relevantes.
- *Recogida de material de adecuación referencial*: hemos procurado que las fuentes, las referencias y los materiales empleados en el desarrollo del trabajo sean adecuados, y ricos en contenido, en relación a nuestro objeto de estudio.
- *Coherencia estructural*: después del estudio leeremos meticulosamente el trabajo tratando de eliminar o justificar posibles contradicciones, así como comprobar que los contenidos del proyecto se encuentran en interconexión; de este modo, aseguraremos una secuencia de información lógica y coherente.

#### **4.2. Transferibilidad**

El criterio de transferibilidad se refiere al nivel de “aplicabilidad” de la información obtenida, pudiéndose transferir a otros contextos o situaciones similares. En nuestro caso, pondremos en práctica los siguientes procedimientos:

- *Muestreo teórico*: mediante la selección intencionada del sujeto de estudio -*Escuelas de España*-, así como a través de la elaboración del marco teórico, donde reflejamos las publicaciones más representativas de lo estudiado.
- *Descripción minuciosa del contexto*: a través de la recogida de datos descriptivos numerosos que nos han ayudado a transmitir la naturaleza del contexto espaciotemporal, sociocultural, económico y político de la investigación. Asimismo, hemos descrito concienzudamente aspectos de carácter metodológico que atañen a la misma.

### 4.3. Dependencia

La dependencia es la “consistencia” entendida como la estabilidad de la información. Las estrategias empleadas en el trabajo para atender a este criterio son:

- *Establecer una pista de revisión*: reflejamos el proceso de investigación mediante la exposición de las fases que hemos seguido y a través del almacenamiento de los documentos generados y manipulados.
- *Revisión de un observador externo*: ha sido realizada a lo largo de todo el acto investigativo por parte del tutor académico de este TFM.

### 4.4. Confirmabilidad

Este criterio se refiere al mantenimiento de la neutralidad y de la objetividad. Para trabajar en torno a este aspecto, hemos seguido los siguientes procedimientos:

- *Ejercicio de la reflexión*: hemos tratado de controlar en la medida de lo posible la subjetividad propia de la metodología cualitativa, además de no orientar los resultados en base a nuestras propias opiniones.
- *Revisión de la confirmabilidad*: en las conclusiones hemos tratado de evidenciar la relación, la lógica y la coherencia entre los datos y los resultados expuestos en el trabajo, contribuyendo a asegurar la objetividad en la interpretación.

# CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN *ESCUELAS DE ESPAÑA*

En este apartado de la investigación llevamos a cabo el análisis de la revista siguiendo la estructura marcada en el capítulo anterior. Establecemos los resultados generales obtenidos de la misma en relación a los objetivos previstos, teniendo en cuenta la estructura, la participación de los autores y de las autoras que intervienen en *Escuelas de España* y los temas abordados por la misma. En el caso de los temas, partimos de las categorías diseñadas (véase tabla 6) y discutimos los resultados teniendo en cuenta las aportaciones de las diferentes personas. Con el objetivo de facilitar la lectura y la localización de las fuentes utilizadas en cada caso, hemos elaborado una lista de referencias específica de *Escuelas de España* situada al final del documento, tras el listado de referencias bibliográficas general.

*Escuelas de España* es una revista pedagógica escrita por maestros y maestras, además de por otras personas vinculadas a la educación. Para conocer las intenciones y las señas de identidad de la misma, únicamente debemos consultar las páginas que dan inicio a cada uno de los ejemplares; de ellas extraemos los siguientes fragmentos, por ser los que reflejan en mayor medida el sentido y la finalidad de la revista:

*Escuelas de España*... “publica cuadernos trimestrales de 112 o más páginas dedicados a informar sobre las escuelas de España, a señalar virtudes del hacer escolar, a proclamar méritos de los maestros y a tratar con toda serenidad e independencia temas profesionales” (abril 1929).

*Escuelas de España* “... deseó siempre ser colector de los más nobles esfuerzos intelectuales del Magisterio y fomentador de sus más elevados arrestos en el terreno cultural y pedagógico” (enero, 1930).

*Escuelas de España*... “... es de todos los maestros, de los maestros despiertos, vigilantes, insatisfechos, ambiciosos, noblemente ambiciosos” (julio, 1930).

*Escuelas de España*... “... dirigió su esfuerzo a recoger las realidades nuevas y renovadoras de la escuela primaria española...” (enero, 1931).

Ahora que conocemos la finalidad de *Escuelas de España*, a quiénes va dirigida y qué tipo de contenido recoge en sus páginas, nos disponemos a analizar su estructura, los autores y autoras que intervienen en su desarrollo y los temas que más trabaja.

## 1. ¿CUÁL ES LA ESTRUCTURA DE LA REVISTA?

La estructura seguida en los diez ejemplares de la etapa analizada guarda cierto paralelismo, siguiendo este esquema:

- a) Portada: título de la revista; 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 (véase figura 10).
- b) Presentación de las señas de identidad de *Escuelas de España* y de cada número en particular (véase figura 12). Aparece con el mismo formato en todos los ejemplares, a excepción del de abril de 1931, en el que los autores redactan un texto explicando la finalidad del citado número.



Figura 12.

Ejemplo de señas de identidad de *Escuelas de España*. Fuente: *Escuelas de España* (enero, 1930)

- c) Una segunda portada con los mismos datos que la primera, menos el índice, seguida de una hoja en blanco con los datos de la imprenta (*Heraldo Segoviano* – Imprenta de Carlos Martín).
- d) Secuencia de diferentes artículos sobre temas variados de educación y de la vida pedagógica de la época. En el primer ejemplar (enero, 1929), antes de dar paso a los artículos, realizan una presentación más amplia de la revista; de igual manera, en el último número de este mismo año (octubre, 1929) hacen un balance sobre la revista y anuncian que continuarán publicando durante el año siguiente, en 1930.

- e) Apartado de *Notas*, donde dedican pequeños espacios a comentar acontecimientos o cuestiones de interés de la realidad educativa y pedagógica del momento; la mayoría de ellas no aparecen firmadas, pero por su contenido deducimos que han sido escritas por el comité de redacción.
- f) Espacio de *Libros y revistas*, en el que realizan una crítica de varias publicaciones educativas, analizando brevemente su contenido y destacando su riqueza pedagógica.
- g) En las últimas páginas de algunos ejemplares introducen anuncios de enciclopedias y libros. Destacamos el ejemplar de abril de 1931, donde exponen con aire optimista y esperanzador que “después de compuesto este número ha sido proclamada la República en España” (p.116).
- h) Una nueva hoja con la siguiente información: **1)** La tarifa de la suscripción anual y de los anuncios (figura 13). **2)** Dirección de la correspondencia: a Pablo de Andrés Cobos (San Ildefonso) en los ejemplares de 1929; a Norberto Hernanz (San Millán: Segovia) en los números restantes, a excepción del de abril de 1931, donde la dirección cambia debido a su traslado a Barcelona. **3)** Representantes de *Escuelas de España*: el número de representantes se incrementa desde 22 en 1929 hasta llegar a 39 en el último ejemplar analizado, momento en el que existen representantes de casi todas las regiones de España y de Portugal.

| Suscripción anual: 7 pesetas. Pago adelantado. |            |
|--|------------|
| TARIFA DE ANUNCIOS                             |            |
| Una página .....                               | 30 pesetas |
| Media página .....                             | 18 »       |
| Un cuarto de página'.....                      | 10 »       |

Figura 13.  
Tarifas de *Escuelas de España*. Fuente: *Escuelas de España* (octubre, 1929)

- i) Contraportada con el precio de cada ejemplar y el sello de la imprenta (figura 10).

Además de lo anterior, señalamos que no se observa una división continua de los artículos en “secciones”. No obstante, en seis de los números existe un espacio destinado a reconocer el buen trabajo y el compromiso de diferentes personalidades, entre los que encontramos los dedicados a Manuel Bartolomé Cossío (abril, 1929), Santiago García Rivero (julio, 1929, abril, 1930 y enero, 1931), Miguel de Unamuno y Martín Chico Suárez (octubre, 1929) o Joaquín Costa Martínez (enero, 1930). El título de estos artículos está compuesto por el término “Maestros”, seguido de la persona de quien se escribe.

Por último, añadimos que, en su interés por lograr la colaboración con otras regiones de España, recogen un compendio de trabajos elaborados por docentes de una misma comunidad en ejemplares específicos. En el periodo de publicación analizado, existen números dedicados a Aragón (abril, 1930), a Asturias (julio, 1930), a Cataluña (octubre, 1930) y a Segovia (abril, 1931), además del ejemplar de enero de 1931 que contiene cuatro artículos elaborados por profesionales del País Vasco.

## 2. ¿QUIÉNES Y QUÉ ESCRIBEN EN LA REVISTA?

*Escuelas de España* fue posible gracias a la participación de numerosas personas que compartieron sus ideas, impresiones y experiencias pedagógico-educativas en la misma. Su comité de redacción, como ya hemos avanzado, estaba formado por los tres fundadores de la revista: Norberto Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón; estos, dada su relevancia e implicación en la publicación, ya han sido presentados en capítulos anteriores, al igual que otras personalidades como Antonio Ballesteros Usano o Manuel Bartolomé Cossío.

A continuación, exponemos el grado de participación de estos autores en la primera etapa de publicación de la revista y realizamos una breve presentación del resto de personas que colaboraron en la misma. Asimismo, incluimos en el anexo VII una presentación más exhaustiva de cada persona con el objetivo de conocer aspectos de su vida personal y profesional que nos ayuden a interpretar sus aportaciones.

**Norberto Hernanz Hernanz** escribió: 1) *Formación del Magisterio* (enero, 1929). 2) *Dos Congresos Pedagógicos* (enero, 1929). 3) *Formación del Magisterio* (abril, 1929). 4) *Visita de escuelas: dos maestros y dos instituciones* (julio, 1929). 5) *Notas de una visita a las escuelas de Barcelona* (octubre, 1930). 6) *Los Centros de Colaboración* (abril, 1931). Además, realizó la reseña de dos lecturas en los ejemplares de enero y julio de 1929. Los temas más tratados por Hernanz estaban orientados a la mejora de la formación de los maestros en sus diferentes etapas.

**Pablo de Andrés Cobos** publicó *La escuela “Cervantes” de Madrid en 1926* (enero, 1929), *Maestros. D. Miguel de Unamuno* (octubre, 1929) y *Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926* (enero, 1931). De igual manera, realizó ocho reseñas de diferentes libros repartidas entre todos los ejemplares de 1929, enero y octubre de 1930 y enero de 1931.

**David Bayón Carretero** redactó la mayor parte de sus artículos en esta etapa: 1) *Escuelas Siurot de Huelva* (enero, 1929). 2) *La escuela Baixeras de Barcelona* (abril, 1929). 3) *Escuelas del Ave María* (octubre, 1929). 4) *Instituto escuela* (abril, 1930). 5 y 6) *La escuela francesa – escuelas españolas I y II* (enero y abril, 1931). Asimismo, realiza siete críticas de libros (enero, abril y julio de 1929, octubre de 1930, enero y abril de 1931).

**Antonio Ballesteros Usano** escribió dos artículos. En el primero, *Instituciones segovianas. San Quirce y la cultura popular* (abril, 1929), realiza un análisis de la historia de San Quirce, edificio cultural por antonomasia en la provincia de Segovia, en el que se asentaba la Universidad Popular. En el segundo, *La colonia escolar de Segovia* (abril, 1931), analiza una de las iniciativas de renovación pedagógica más relevantes en este periodo histórico. **Manuel Bartolomé Cossío**, por su parte, escribe un artículo en la primera etapa: *Escuelas y escuela* (abril, 1929). En el artículo expone la necesidad de escuelas que existe en España durante ese periodo, además de incidir en *la libertad* como factor fundamental en los centros educativos.

La mayor parte de los autores y de las autoras que escriben en la revista son personas vinculadas con el mundo de la educación. Localizamos a docentes de las escuelas normales como **Alejandro de Tudela** con *Lecciones prácticas de "lectura explicada"* (julio, 1929) y *Sobre el estudio de la pedagogía (cómo enseñó este curso dicha materia)* (abril, 1930), y con **Luis de Zulueta y Escolano** que publicó en la revista *Don Francisco Giner de los Ríos* (enero, 1929), artículo motivado por su admiración hacia esta persona.

Por otro lado, encontramos la colaboración de un gran número de maestros y de maestras -y algunos de ellos considerados importantes pedagogos- de diferentes lugares de España. **Alejandro Manzanares Beriain** realizó la crítica de un libro en el ejemplar de enero de 1931 y escribió cuatro artículos: 1) *Maestros: D. Santiago García Rivero* (julio, 1929). 2) *Las escuelas de barriada* (enero, 1931). 3) *Los maestros: en memoria de García Rivero* (enero, 1931). 4) *Maestros. Las nuevas escuelas de Achuri, de Bilbao y la memoria del insigne maestro García Rivero*. El maestro **José María Pérez Civil** también dedica uno de sus artículos a recordar a una persona: *Maestros. Costa* (enero, 1930). El otro artículo que escribe se denomina *Una visita al reformatorio del "Buen Pastor"* (abril, 1930).

**Ángel Llorca i García** publicó *De la actividad del maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer* (enero, 1930), donde refleja la necesidad de incrementar el número de escuelas, y con ellas, el número de maestros y de maestras, resaltando su importante misión en la sociedad. **Bernardo Miguel Mancebo**, por su parte, escribió un artículo titulado *¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?* (julio, 1930). Un único artículo redactó también la maestra **Concepción Sáinz-Amor Alonso**: *El mar y la escuela* (enero, 1930). En él, realiza un bello ensayo sobre la necesidad de acercar a los niños y a las niñas al conocimiento del mar a través de las escuelas, promoviendo la conexión de cada uno de sus individuos con el entorno natural.



**Daniel Ranz Lafuente**, por su parte, redactó *A grandes males... jerarquía y responsabilidad* (abril, 1930), donde realiza una reflexión sobre el problema de la organización de las escuelas. **Felipe Castiella Santafé** participó en la revista con el artículo *Civilidad y voluntad* (abril, 1930), en el que expresa la necesidad de educar en base a los dos aspectos señalados en el título.

El maestro **Félix Martí Alpera** escribió *La empresa escolar de Barcelona* (octubre, 1930) donde expone el impulso de renovación educativa que estaba viviendo la ciudad en ese momento histórico. Asimismo, **Francisca Gómez de Sánchez** publicó *La enseñanza de párvulos en Barcelona* (octubre, 1930), donde denuncia la poca atención que tenían generalmente las escuelas de este nivel educativo y describe tres escuelas de párvulos catalanas. **María Baldó de Torres** participa en la revista mediante el artículo *Una modalidad funcional de la biblioteca infantil de la escuela "La Farigola"* (octubre, 1930).

**Miguel Vidal Ferrer** nos da a conocer iniciativas educativas llevadas a cabo en Cataluña en su artículo *La obra cultural de la Diputación de Barcelona: la Escuela de Verano* (octubre, 1930). Por su parte, **Julio Marcos Candanedo** nos presenta la fundación leonesa que otorga nombre al artículo: *La fundación Sierra-Pambley* (enero, 1930); es una institución basada en los principios de la ILE y secundada por personalidades como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y Gumersindo de Azcárate.

El docente **Fernando Norberto Cerezo** redactó *La aldea. Visión agreste* (abril, 1931), plasmando una visión negativa de lo rural y afirmando que los docentes destinados en este entorno deben tener ideas modernas y renovadoras para sobrellevar su labor educadora. Asimismo, el maestro **Mariano Domínguez Martín** redactó un artículo en el que describe el funcionamiento de la escuela rural mixta haciendo hincapié en el importante papel del docente. Dicho artículo se titula *La escuela rural de asistencia mixta* (enero, 1931).

**Luis Huerta Naves** es el autor de dos notas en las que habla sobre la filosofía de Ortega y Gasset (abril, 1929 y julio, 1929) y de dos reseñas de libros (julio, 1929), además de escribir el artículo *Pedagogía de las artes* (abril, 1929), en el que analiza el papel del arte en la escuela y la necesidad de establecer una adecuada complementación de las artes y la ciencia en la misma. En esta misma línea, **Rafael Verdier Vázquez** redactó *Filosofía y Educación* (enero, 1930), donde destaca la necesaria formación filosófica y pedagógica de los maestros y las maestras.

Por último, **Vicente Artero Pérez** colaboró en la revista escribiendo *La federación de maestros de Levante* (julio, 1929) y **Vicente López Gutiérrez** publicó el artículo *Mi programa de otoño* (octubre, 1929), en el que presenta un programa escolar cuyas características se asemejan a lo que hoy llamamos trabajo por proyectos o aprendizaje basado en proyectos.

Otros profesionales que participaron en *Escuelas de España* fueron inspectores e inspectoras de educación, muchos de los cuales también ejercieron como maestros y maestras y como docentes de escuelas normales. **Teodoro Causí Casaus**, inspector jefe de Bizkaia, participó publicando dos artículos: *El ahorro escolar* (octubre, 1929) y *El problema* (enero, 1931). En el primero, señala la necesidad de gastar dinero en materia educativa y en el segundo, realiza una interesante reflexión sobre el problema de la educación, preguntándose por qué con el paso de los años siguen preocupándonos las mismas cuestiones. El inspector **Gervasio Ramos Álvarez** también publicó dos artículos: *Proyectos y realidades. Ante el primer congreso pedagógico del magisterio asturiano* (octubre, 1929) y *La preparación del magisterio* (julio, 1930).

**Matilde García del Real**, por su parte, colaboró con *La escuela primaria* (julio, 1930), donde explica cómo debería ser la enseñanza primaria; asimismo, la inspectora **Ana María Urdangaray González** presenta *Enseñanza de adultas* (julio, 1930). Por otra parte, **Teresa Rodríguez Álvarez** publica *El niño y sus derechos. Modo de facilitar en el educando la libertad de acción y el desenvolvimiento de la conciencia y la voluntad* (julio, 1930).

**Santiago Hernández Ruiz** interviene con “*Sin novedad en el frente*”. *Ideas para maestros* (abril, 1930), analizando el citado libro sobre la guerra. Finalmente, destacamos al inspector y docente **Luis Álvarez Santullano**, quien colaboró en *Escuelas de España* con un artículo titulado *Interrogantes. Pedagogía y matrimonio* (julio, 1929), reflexionando sobre la siguiente cuestión: ¿debe abandonar la maestra su puesto de trabajo al contraer matrimonio? Santullano apunta que esta decisión pertenece única y exclusivamente a la mujer.

Otra personalidad que escribe en *Escuelas de España* y que está vinculada con el ámbito educativo es el médico **Carlos Sáinz de los Terreros** con *Intervención del médico escolar en la elección de niños para colonias escolares* (julio, 1929), donde defiende la importancia de la intervención del médico y su colaboración con los docentes y con las familias, en el momento de seleccionar a los discentes que participarían en las colonias escolares. También resaltamos a **Joaquín Palacio**, quien escribe *La actividad societaria en Barcelona* (octubre, 1930) o al arquitecto **Francisco Javier Cabello Doderó** que publicó un artículo titulado *La Universidad Popular Segoviana* (abril, 1931), de la que fue su primer director.

**F. Fernández Sancho** redactó *El Centro de Zarzuela del Monte* (abril, 1931) y **Mariano Ferrari** dedicó su artículo a recordar a uno de sus maestros: *Maestros. D. Martín Chico Suárez* (octubre, 1929). **Luis Nicolás Bello Trompeta** escribió *Un alto en el viaje por las escuelas* (julio, 1929), profundizando en la necesidad de crear escuelas y transformar las existentes.

Por último, destacamos al intelectual **Pere Roselló y Blanch**, quien escribió *Informaciones. La Oficina Internacional de Educación* (julio, 1930) y a **Mariano Quintanilla Romero**, escritor y profesor que refleja el conocimiento de la ciudad segoviana en el artículo *Segovia*

(abril, 1931), que el comité de redacción utilizó para dar inicio al número destinado a presentar las iniciativas de renovación educativa de la ciudad.

Finalizando el análisis de los autores, señalamos que no hemos podido obtener información sobre **E.R.V.**, pues la falta de datos nos ha imposibilitado llevar a cabo su identificación. Este autor escribe *El primer congreso pedagógico del magisterio asturiano* (julio, 1930).

Antes de continuar con el análisis temático, nos gustaría resaltar la diferencia existente entre la participación femenina y la masculina durante el periodo estudiado. 34 de las personas son hombres, mientras que tan solo seis son mujeres. Esto determina que durante la primera etapa de publicación el 85% de los participantes fueron hombres y el 15% mujeres. Aunque existe una gran diferencia, si tenemos en cuenta el contexto histórico en que nos enmarcamos, esta cifra podría ser positiva, pues fue en los inicios del siglo estudiado cuando la mujer comenzó a tener un papel más activo en la vida económica, social, política y cultural.

### **3. ¿QUÉ TEMAS ABORDA LA REVISTA?**

A continuación, realizamos un análisis global de los temas más tratados por la revista, siguiendo para ello las categorías establecidas en la tabla 6. En numerosas ocasiones, particularizaremos en la provincia de Segovia, pues tal y como señala Quintanilla (abril, 1931), “los maestros colocan a Segovia de modo próspero 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” (p.6).

#### **3.1. Concepción de la escuela**

En este apartado reflejamos la concepción que nuestros autores y autoras tenían de la escuela, en base a lo plasmado en las páginas de la revista analizada. Por otra parte, debido a la continua referencia que se hace desde los diferentes artículos a la escuela rural, dedicamos un espacio específico a la misma, partiendo de que lo tratado en la subcategoría “el papel de la escuela en la sociedad” es perfectamente aplicable tanto a los centros educativos urbanos como a los rurales.

##### **a) El papel de la escuela en la sociedad**

Diferentes autores y autoras tratan de caracterizar cómo es y cómo debería ser la escuela en el contexto en el que se desenvolvían. Para Hernanz (enero, 1929a), la escuela debería concebirse por toda la sociedad como “una garantía y una esperanza para el porvenir de España” (p.14). García (julio, 1930), por su parte, sitúa a los centros escolares en una posición importantísima dentro del conjunto de la sociedad, señalando que “... la escuela es una institución insustituible y verdaderamente humana” (p.15).

La concepción de la escuela como un elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad, se refleja de igual manera en las palabras de la maestra Urdangaray (julio, 1930), quien afirma que en la misma se lleva a cabo "... el aprendizaje para la vida" (p.37), para lo cual, "la escuela ha de ser vida" (Vega, enero, 1931). Además, se consideraba fundamental lograr la adecuación del centro educativo a la realidad del entorno en el que se encontraba, pues, tal y como señala Causí (octubre, 1929), "la escuela no es más que la sociedad simplificada y esquematizada" (p.14), idea que también se desprende de la labor docente de López (octubre, 1929), entre otros, quien incorpora temas cercanos al alumnado como eje de sus proyectos educativos, por ejemplo, el reflejado en el citado número, sobre la vendimia.

Desde el pensamiento pedagógico que se desprende de la revista, "la escuela -son palabras de Cossío- 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" (Marcos, enero, 1930, p.62). Para lograrlo, esta debe responder a las necesidades de cada educando, teniendo en cuenta el entorno en el que suceden sus experiencias.

La correcta adecuación de la escuela a la sociedad en la que se sitúa favorece que el discente la conciba como un hogar, como un lugar agradable en el que estar. Esta idea se refleja, por ejemplo, en las notas del número de octubre de 1930: "queremos una escuela que sea lo menos escuela posible. Menos escuela y más hogar" (p.77). Cobos (enero, 1929) incide en la importancia de que los niños y las niñas sientan y entiendan la escuela como una familia que nos abre las puertas al mundo:

Yo creo que toda escuela debe ser un hogar, con ambiente de hogar al menos, con alma de familia. Una familia que nos salve del círculo estrecho de la verdadera, que nos ponga en comunicación con la vida en vez de vendérmola; una familia que se rompe y se disgrega, se amplía y se reduce constantemente y siempre permanece con espíritu y con personalidad. (p. 29)

Cobos (enero, 1929) añade que los discentes deben sentirse dueños del centro escolar, pues son ellos los principales protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, el destino de toda la labor educativa que allí se desempeña. Es, por tanto, fundamental "que la escuela sea un hogar y que sepan los niños que van a ella lo que se les ofrece, que sepan que es su casa y que todo lo que hay allí es suyo". (p.29). En este mismo sentido, Ferrari (octubre, 1929) destaca la profesionalidad del maestro Martín Chico, señalando que una de sus mayores cualidades la demostraba "... dando a la escuela vida y calor de hogar" (p.87).

Huerta (abril, 1929) distingue entre dos tipos de escuela: la intelectualista y la voluntarista. La primera haría referencia a todos los aspectos educativos relacionados con la razón y con el desarrollo puramente cognitivo; la segunda abarca aquellas cuestiones más vinculadas al ámbito de la sensibilidad y de la voluntad. A juicio del maestro asturiano, no debería predominar la una

sobre la otra, sino que lo más adecuado sería buscar la complementariedad entre ambas, pues son dimensiones profundamente interrelacionadas: “ni intelectualismo, ni voluntarismo; sino solidaridad de todas las funciones mentales; equilibrio de potencias biológicas” (p.9). Tudela (abril, 1930) complementa esta idea demandando “... que haya en las escuelas verdadera enseñanza y no mera instrucción” (p.4). Esto solo se puede lograr en un ambiente propicio para ello, donde no se coarte la espontaneidad infantil ni la expresión de las emociones, donde la ayuda mutua y la colaboración marquen el rumbo de cada jornada y donde la autoridad del docente no signifique imposición ni sumisión, sino mutuo respeto y confianza.

En la escuela debe imperar un régimen de benevolencia y cariño, donde el espíritu infantil se abra a la luz de la razón; el movimiento y la alegría unidos al trabajo o actividad; donde se favorezca la ayuda mutua, y la disciplina marche unida a una libertad bien acondicionada, y donde, [...] se estimule la buena emulación, evitando la perniciosa rivalidad. (Miguel, julio, 1930, p.68)

Se resalta la necesidad de generar una escuela libre y tolerante, como la perseguida por el pedagogo Ovide Decroly. Solo así, se podrá alcanzar la que Causí (octubre, 1929) considera como la finalidad más anhelante de la escuela:

La más alta misión de la escuela consiste en crear; crear aptitudes y hábitos, crear almas de infinito radio de acción, crear espíritus henchidos de elevados anhelos, crear horizontes de ilimitada amplitud, crear vida espiritual que se desborde de los marcos habituales y que no encuentre la satisfacción a sus deseos más que en el despertar de nuevas inquietudes”. (p.15)

Para ello, hay que tener cuidado en “... que el ambiente escolar sea intensa y eminentemente educador” (Domínguez, enero, 1931, p.82). De igual manera, debemos tratar a los centros educativos con cierto grado de flexibilidad, teniendo en cuenta que “todas las escuelas no están del mismo modo organizadas” (Llorca, enero, 1930, p.3). En esta línea, Cobos (enero, 1929) señala que es fundamental “el dinamismo de la escuela. Los que verdaderamente aman al niño no pueden admitir la escuela rígida” (p.32).

En palabras de Llorca (enero, 1930), “al pensar en la escuela se piensa en la lectura y en la escritura. La escuela es, ante todo, lucha contra el analfabetismo, Aritmética, Geometría, Ciencias, Geografía, Historia, Derecho... Bien está: pero todo ello [...] con el lenguaje” (p.11). No obstante, tal y como señala Cossío (abril, 1929), la escuela también es jugar en las diferentes dimensiones de la existencia humana:

Libertad de pensamiento para buscar, por placer, desinteresadamente, la verdad: juego de la mente; libertad de sentir, para contemplar lo bello y purificarse con su casto goce: juego amoroso; libertad de querer, para determinarse con alma limpia al bien: juego voluntario. (p.5)

Todo lo anterior debe estar presente en las escuelas. Pero, en ese entonces existía un gran problema: no había escuelas suficientes, y las que había -en su mayoría-, debían ser mejoradas.

Llorca (enero, 1930) realiza un análisis estadístico comparado del número de escuelas españolas en relación al número de escuelas de otros países europeos, tomando como base la población infantil de los diferentes lugares. En este análisis, en el que España queda indudablemente por debajo del resto de los países, llega a formular una cuestión: “¿carecemos de escuelas por ser pobres o somos pobres por no tener escuelas?” (p.8). Esta pregunta ensalza el eminente valor de la educación como medio de enriquecimiento sociocultural y económico.

Cossío (abril, 1929) se aventura a afirmar que no tenemos escuelas “... porque no las pedimos, y no las pedimos porque no experimentamos ni honda ni extensamente la necesidad de tenerlas” (p.3). Solo algunas personas con una clara conciencia pedagógica se atreven a reclamar esta necesidad; de los que lo hacen en la revista, destacamos a Bello (julio, 1929) o a Llorca (enero, 1930), quien expresa que del mismo modo que crece la población “... las escuelas y los maestros han de crecer proporcionalmente” (p.10). Y no solo ha de prestarse atención a la construcción de nuevos locales, sino que debemos “... mejorar en todos los sentidos las escuelas” (Urdangaray, julio, 1930, p.37).

En el proceso de mejora de las escuelas y de renovación pedagógica y educativa, resulta fundamental contar con el apoyo del Estado. En esta línea, Ranz (abril, 1930) expresa que la escuela necesita atenciones por parte del Estado y de la sociedad, además de una mejora en la organización. No obstante, la labor que ejerce el Estado sobre la escuela es antipedagógica; este maestro realiza una breve crítica señalando que

el Estado no es educativo, sino represor; la sociedad ha dividido la educación en dos castas: una colegial y confesional, para ricos y clase media ciudadana; otra nacional, civil, para la población rural y para el residuo de las urbes. (p.51)

Esta represión puede ser consecuencia de lo expresado por Bayón (abril, 1931):

... nuestros políticos ven en la escuela nacional un instrumento peligroso. Y tienen razón para ello. La escuela nacional, aun sin fines conocidos y claramente determinados desde el Estado, cumple con el general de proporcionar cultura, de llevar anhelos de vida más completa, de iluminar, de proporcionar las primeras armas para la liberación espiritual. (pp.78-79)

El temor de los políticos a la escuela viene determinado, por tanto, por la posible formación de asociaciones, de rebeliones contra la norma establecida y por el cultivo de la libertad en la expresión de pensamientos, sentimientos y deseos; esto es así ya que “el pueblo que siente, que considera el vivir como un conjunto de aspiraciones y de ideales que tienden al mejoramiento constante de la condición humana, es un pueblo que única y exclusivamente puede forjarse en la escuela” (Vidal, octubre, 1930, p.26).

En muchas ocasiones, como veníamos diciendo, el problema es económico. Según Causí (octubre, 1929), en el momento histórico analizado, existen “escuelas donde habría que gastar dinero a manos llenas, sin miramientos y sin remilgos” (p.15); recalca que

hay que gastar sin tasa ni medida para mejorar la suerte de la escuela, y hay que enseñar [...] a gastar al niño pobre para que se redima de su pobreza embrutecedora, y enseñar a gastar al niño acaudalado para que se libre de los peligros que engendra la riqueza cuando no va asociada a principios de moralidad. (pp.17-18)

A juicio de Pérez (enero, 1930), como expresaba Joaquín Costa, hay dos cuestiones que no se pueden descuidar para lograr el buen funcionamiento y desarrollo de la sociedad: la escuela y la despensa. Se pretende “que nadie se acueste sin cenar y que nadie se halle desprovisto de educación” (p.77).

Para ello, deberán ser atendidos todos y cada uno de los niveles educativos, pues, en esta época, “para nadie es un secreto que la enseñanza menos atendida por el Estado es la de párvulos” (Gómez, octubre, 1930, p.53). Esta maestra realiza una acertada reflexión sobre la necesidad de cuidar los niveles educativos iniciales, y no solo los niveles más elevados, sirviéndose para ello de dos comparaciones:

Les parece muy bien todo esfuerzo realizado en favor de la enseñanza de los mayores, que es donde ven el fin práctico y utilitario necesario para la vida. Este hecho es lo mismo que empezar a construir una casa por el tejado o por lo menos sin haberla cimentado antes debidamente, y claro está, que el edificio levantado en tales condiciones no puede ofrecer estabilidad ni seguridad alguna. (p.53)

Si nos molestásemos un poco en observar lo que hace el agricultor con sus plantas, obtendríamos una provechosa lección. Antes de pensar en hacer la plantación de aquellos frutos que trata de explotar, busca el sitio más resguardado, el más soleado y mejor orientado de su finca para establecer en él su semillero. Tiene además en cuenta que la tierra en que va a sembrarlos sea de la mejor calidad, no olvida abonarla convenientemente y después de todo esto y de esperar la estación o fecha más propicia se decide a depositar su semilla, una vez seleccionada con todo cuidado y esmero, poniendo todo su saber en esta operación; y continúa después, día por día, cuidándole amorosamente hasta que ve por fin germinar y crecer la pequeña plantita que le servirá de base en la explotación a que se dedica. Él sabe muy bien que si esa semilla no es sembrada en buenas condiciones y no es atendida con todo el celo y cariño necesario, la pequeña planta, si no es fenecida antes de nacer, observará un crecimiento lento y defectuoso; sus frutos no tendrán nunca la hermosura ni el vigor del que nació sano y robusto, ni su sabor regalará plácidamente nuestro paladar. (pp.53-54)

Uno de los inconvenientes más señalados en la revista, en el momento de llevar a cabo iniciativas de renovación pedagógica, es el elevado número de discentes que compone cada clase. Esto lo reflejan autores como Rodríguez (julio, 1930), Miguel (julio, 1930), o Gómez (octubre, 1930); esta última señala que llega a haber “140 parvulitos para una sola maestra y un aya. Verdaderamente es hacer milagros” (p.59). La necesidad de generar grupos poco numerosos ya venía siendo defendida por el movimiento de la Escuela Nueva.

A pesar de este elevado número de niños y de niñas, en diversos contextos de la geografía española existían altas tasas de inasistencia escolar. Muchos maestros y maestras, entre los que destacamos a Miguel (julio, 1930), consideran que la clave está en transformar la escuela “... en un centro de alegría y atracción para niños y padres” (p.68). Él mismo señala que se debe hacer de la escuela un lugar agradable “... para que los niños la frecuenten y miren con simpatía; para que los que la abandonen la recuerden siempre con cariño, y para que los padres acudan a ella atraídos por sus enseñanzas...” (p.70).

Lo mismo opina Domínguez (enero, 1931), expresando que se debe “hacer la escuela agradable, atrayente, que proporcione al pequeño satisfacciones sinceras y sanas alegrías, de tal manera que se sienta fuertemente ligado a ella y constituya para él una íntima y enraizada necesidad. Así evitaremos todas las faltas evitables” (pp.80-81).

Analizada la concepción escolar predominante en *Escuelas de España*, profundizaremos en el caso particular de las escuelas rurales.

### **b) Defensa de la escuela rural**

Bayón (abril, 1931) expone que “hay una España rural con matices diferentes en cada región y hay una España urbana e industrial” (pp. 83-84). En este contexto geográfico, Domínguez (enero, 1931) nos explica que

es corriente hablar de escuela rural y escuela urbana como de dos instituciones diametralmente distintas. Y es verdad que el tipo habitual de escuela parece haber nacido para servir tan sólo a los intereses de la ciudad. En cambio, hay quien parece defender los del campo condenándole irremisiblemente a una escuela incompleta, mezquina, depauperada, deficiente. Esto, sobre ser una crueldad, es una injusticia. (p.71)

Esta negativa concepción del entorno y de la escuela rural es una injusticia, pues la escuela rural posee una identidad particular que se debe mantener; eso sí, atendiendo a los planteamientos de la Escuela Nueva, afirmamos que requiere de adecuaciones y mejoras específicas orientadas a la renovación educativa, del mismo modo, o más, que las precisan las escuelas urbanas. Hernanz (enero, 1929b) expone cómo se ha actuado erróneamente para tratar de suplir las carencias de la escuela rural:



El Estado cree haber resuelto el problema mandando a cada pueblo un maestro para que dé esa cultura, y queda satisfecho cuando ha creado miles de escuelas. Mas ¿ha pensado suficientemente en los medios que tienen esas escuelas para que puedan realizar la magna obra que se les encomienda? Esos miles de escuelas nuevas con los millares de escuelas antiguas sólo pueden producir una cultura muerta, un aprendizaje de las técnicas clásicas: leer, escribir y contar, que de nada sirven luego, porque no se vuelve a escribir, ni apenas a contar y mucho menos leer después de los años de escuela. (p.89)

Se observa, como muchas de las actuaciones dirigidas desde los altos cargos -asentados en las ciudades- perpetúan modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, poco adecuados al contexto y a la realidad que se vivía en el entorno rural. Los medios eran escasos; el papel del docente en el proceso de mejora de la escuela rural era fundamental; sin embargo, tal y como indica Hernanz (enero, 1929b),

pedagógicamente poco puede hacer el maestro, ni con buenos ni con malos métodos, ni con abundante material ni con escaso, ni con gran cultura ni con mediana cuando no se le proporcionan los medios para remover y desplazar su escuela y sus chicos fuera del recinto aldeano, donde puedan encontrar nuevas costumbres, nuevo trato y la acción y reacción que producen situaciones variadas, difíciles, comprometidas, chocantes. Y sin llevar a la aldea, aunque sólo sea un paliativo de la ciudad, la radio, el cine, el teléfono, la carretera: el problema de España no es sólo de cultura, sino también de comunicaciones. (pp.89-90)

Las zonas rurales y sus escuelas estaban aisladas sociocultural y geográficamente; para enriquecerse culturalmente requerían, por tanto, de una serie de medios e iniciativas que les pusiesen en contacto con el ámbito urbano y que evitasen el deseo anhelante de muchos ciudadanos por abandonar la aldea y trasladarse a las ciudades. De esta necesidad, nacieron las misiones laicas de cultura, abordadas por Hernanz (abril, 1929):

Mediante sus pequeñas agrupaciones rurales, a fin de hacer llegar hasta los pueblos los grandes bienes de la civilización. Este sería un poderoso medio de retención de la gente en el campo. Pues no hay otro medio que llevar a él las diversiones, comodidades y elementos de cultura que posee la ciudad. Hoy que trata de llevarse el campo a la ciudad, es legítimo, justo y necesario para la prosperidad de la vida nacional, llevar al mismo tiempo la ciudad al campo. Y, entre los elementos que el campo más necesita, está la cultura. (p.90)

Hernanz, Cobos y Bayón (enero, 1930), el comité de redacción de *Escuelas de España*, comparten esta idea en el artículo dedicado al III Congreso Pedagógico Segoviano, señalando que es necesario trasladar la cultura urbana a las zonas rurales, "... con 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).

En este entorno, “...el maestro rural ha de procurar encauzar sus ideales pedagógico-profesionales tratando de incorporar no solamente a la familia, sino a la sociedad entera -al pueblo- a la obra educativa de la escuela” (Miguel, Julio, 1930). No obstante, según lo expuesto por Domínguez (enero, 1931), existe un problema relacionado con los maestros y las maestras de la escuela rural:

La legislación vigente, con un criterio que no podemos compartir, reserva las escuelas de localidades minúsculas para los maestros que juzgan sin gran razón (por no haber conseguido abrirse paso en unas oposiciones) peor capacitados. Añádase a esta contrariedad un sueldo miserioso, casi ridículo, y el más absoluto e inconcebible abandono espiritual, y dígasenos si son circunstancias propicias para que los compañeros de limitados derechos [...] puedan convertir su esfuerzo en realizaciones brillantes, en éxitos positivos. (p.91)

Estas situaciones menos acomodadas a las que debían habituarse los docentes de la escuela rural, provocaban que la gran mayoría de ellos evitasen acabar allí destinados. Domínguez (enero, 1931) relata la inconformidad de los maestros y maestras que aprobaron la oposición y fueron establecidos en escuelas de carácter rural:

Es fácil recordar, pues todavía está reciente el hecho, el escándalo que armaron los más de ellos con sus aspavientos, gritos y lamentaciones calificando de atropello el exigir la aprobación de unos ejercicios difíciles para destinarles después a un caserío donde no hay luz eléctrica, ni estanco, ni personas que sepan jugar al dominó. Esto denuncia con toda clarividencia la pobreza espiritual que padecen las Escuelas Normales [...]. (p. 92)

En base a esta situación, este autor se hace una pregunta, a la que él mismo da respuesta:

¿Por qué los buenos maestros huyen de la aldea? Lo más natural es que así ocurra. En ella no se disfrutan comodidades, apenas si se perciben los olores de la cultura del siglo, exige muy pujante la llama de la vocación para resistir incólume el ahogo de una soledad deprimente y angustiosa... (p.93)

Numerosos maestros y maestras reflexionan acerca de cómo mantener buenos profesionales en estas escuelas. La propuesta generalizada gira en torno a la idea que reflejan Hernanz, Cobos y Bayón (enero, 1930): “llevemos a la aldea la parte de civilización que le corresponde, comuniquémosla con la ciudad, tengamos para ella más respeto y veremos como nadie huye de ella” (p.88).

Hernanz (abril, 1929) añade que

para retener al maestro rural en el campo [...] hace falta que este tenga la seguridad de que su carrera profesional la puede hacer tan bien en el campo como en la ciudad, que sus ascensos y el premio a sus méritos han de ser reconocidos exactamente igual trabajando en la aldea que en Madrid, por ejemplo. (p.92)

El docente, por tanto, deberá poseer una sólida formación pedagógica y profesional que le otorgue seguridad y confianza en el desempeño de sus importantes funciones. Esto no significa adquirir una postura de negación o de ignorancia hacia la realidad, sino que implica

... reconocer las desventajas que el maestro rural tiene comparado con el de la ciudad, y proporcionarle los medios para suplirlas y para que su trabajo no se esterilice. Hacerle llevadera la vida en un escondido rincón. Refrescar con frecuencia su cultura mediante lecturas facilitadas y viajes de carácter pedagógico, cultural y artístico; alentarle cuando los ánimos decaigan, ayudarle a resolver un conflicto cuando las circunstancias le enreden en alguno serio; sobre todo no abandonarle a sus propias fuerzas con el inminente peligro de que estas le falten cuando más lo necesite. (Domínguez, enero, 1931, pp.93-94)

De este fragmento se desprende la necesidad de cuidar al maestro rural, tanto como se han de procurar ayudas a los docentes del medio urbano. Hernanz, Cobos y Bayón (enero, 1930) refuerzan esta idea en el siguiente fragmento:

Se ha dicho con frecuencia que esa lucecita cultural que es el maestro en la aldea hay que cuidar de que no se apague y que, para ello, siguiendo la imagen, es preciso que no le falte el combustible y que no le falte tampoco el oxígeno vivificador. Hay que renovar constantemente estos elementos, hay que hacer que circulen: desplazamiento del maestro hacia la escuela y desplazamiento de la cultura en busca del maestro rural. Y el medio, comunicaciones: Centros de colaboración, cursillos, viajes, congresillos... y misiones culturales y pedagógicas. (p.91)

De entre las iniciativas propuestas para superar el aislamiento de los docentes, hacemos una especial mención a los CCP, pues fueron creados en el contexto rural, siendo uno de sus objetivos favorecer la comunicación entre los maestros y maestras de diferentes lugares. A juicio del docente Hernanz (abril, 1931),

... responde a una necesidad del maestro rural al querer salir de su aislamiento, de esa estrechez de horizontes espirituales y físicos a que se ve condenado en una aldea. Como el pez que se asfixia en el ciénago 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. Para salvarse de esta asfixia espiritual, de esta modorra y embotamiento de la sensibilidad, el maestro busca la comunicación... (p.22)

Con todo lo anterior, *Escuelas de España* pretende "... hacer resaltar la importancia de la escuela asentada en el medio rural, la magnitud de sus problemas, la atención singular que merece y el falso concepto que hasta ahora se ha tenido de ella" (Domínguez, enero, 1931, p.72). La intención es superar la visión negativa de la aldea que autores como Cerezo (abril, 1931) reseñan en sus escritos, señalando que "no existe en las aldeas lo pintoresco de la

personalidad diferenciada. Son casi todas, de monótona uniformidad repulsiva” (p.46) o que “la aldea es pobre y sórdida” (p.53). Ante esta afirmación, el comité de redacción expuso lo siguiente, dejando reflejada su posición en defensa de la escuela rural: “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).

### **3.2. Iniciativas de renovación pedagógica**

En esta categoría trabajamos algunas de las iniciativas de renovación pedagógica más relevantes. No es nuestra intención plasmar una descripción de lo que estas son, pues toda ella está recogida en el apartado destinado a la fundamentación teórica; lo que pretendemos, es resaltar -desde la voz de los maestros y maestras implicados en su desarrollo- el valor que tuvieron estas iniciativas en el proceso de renovación pedagógica del país, particularizando en la provincia de Segovia.

#### **a) Grupos escolares renovadores**

Los grupos escolares fueron una manifestación característica de renovación pedagógica dentro de los espacios urbanos. En las siguientes líneas profundizamos en algunos de los más trabajados por los autores de *Escuelas de España*.

No podemos comenzar sin hacer mención a la escuela Cervantes de Madrid, que, a juicio de Cobos (enero, 1929) “...es la escuela primaria que cuenta con más medios económicos entre todas las de España” (p.30). En palabras de este mismo maestro, “Cervantes ha probado que es posible convertir la escuela en hogar” (p.31), característica que define la identidad de este centro educativo.

En las notas del ejemplar de enero de 1929, se reflexiona sobre el gasto que ha conllevado la construcción de seis nuevos grupos escolares -con la edificación de seis nuevos edificios- en Madrid: “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). Por tanto, se debate sobre si la inversión que hace el Estado en educación es la adecuada, y se pone de manifiesto que no es tan importante el dinero que se emplea para construir ostentosas escuelas, como el que se utiliza para contratar nuevos docentes, para atender a las necesidades que vayan surgiendo y para costear materiales, pudiendo levantar centros educativos más humildes.

Sin menoscabo de la importancia del espacio y del edificio escolar, hemos de tener en cuenta un aspecto mucho más importante:

... hay que buscar buenos maestros, los mejores maestros, si se quiere que en los nuevos grupos escolares haya un espíritu también nuevo y que en ellos se realice una labor depurada, sostenida, con un noble, constante afán de superación. (Martí, octubre, 1930, p.8)

Otro de los grupos escolares fundamentales en la etapa histórica estudiada es la escuela Baixeras de Barcelona. Según Bayón (abril, 1929), que será quien más escriba sobre este asunto en el periodo de publicación analizado, constituye un espacio educativo de obligada visita para todos los maestros y las maestras. Su origen vino motivado por una necesidad imperante de mejora de la educación: “un Ayuntamiento barcelonés, [...] estudió concienzuda y cariñosamente el problema de la escuela primaria de la ciudad y, puesto decididamente a resolverle, elaboró un plan de construcciones escolares...” (p.37).

Sin ánimo de detenernos en sus prácticas educativas y metodológicas -pues existe una categoría específica para analizar tales cuestiones-, resaltamos que a estas escuelas acudían “... los estudiantes del Magisterio a hacer sus prácticas reglamentarias” (Bayón, abril, 1929, p.44). De igual modo, destacan la creación de una asociación infantil (la Infantil Escolar), así como el especial funcionamiento de las sesiones de biblioteca infantil, en el caso de La Farigola (Baldó, octubre, 1930), la cual tiene como objetivo “... no ‘hacer’ de la lectura una imposición, sino una atractiva costumbre” (p.15).

Se observa en Bayón (abril, 1929) una gran admiración a la labor educadora que se desarrolla en la escuela Baixeras: “a la salida encuentro a mi compañero de excursión, señor Hernanz, muy satisfecho del trabajo que se desarrolla en esta escuela” (p.42).

Con el paso del tiempo se construyen nuevos grupos escolares en la ciudad de Barcelona; tal y como señala Martí (octubre, 1930), estos estarán bajo el cuidado del Patronato escolar.

... se dispone que el Patronato escolar de Barcelona cuidará de la organización, régimen y funcionamiento de los grupos escolares (debiéndose organizar la enseñanza en cada uno de estos nuevos centros docentes, de acuerdo con las necesidades y características de los barrios en donde se hallan situados... (p.7)

Además de estos grupos de referencia, existían otros como el grupo escolar “Joaquín Costa” de Zaragoza (Pérez, enero, 1930) o el grupo escolar de Achuri de Bilbao (Manzanares, enero, 1931). Todas ellas, con sus particulares características y una organización determinada; no obstante, no podemos olvidar que, según las notas del ejemplar de enero de 1929, constituían

... escuelas modelos, donde todos los maestros de España irán a aprender normas pedagógicas y en donde los pedagogos de Francia, de Bélgica, de Suiza, de Italia, de Alemania, de Inglaterra o de América [...] habrán de rendirse admirados, ante el progreso de la escuela primaria española. (p.115)

Ante esta afirmación existían ciertas críticas, pues estas escuelas no eran un fiel reflejo de la educación primaria del momento, contando con que España era una nación eminentemente rural, del mismo modo que lo eran gran parte de sus escuelas.

## **b) La colonia escolar**

Abordamos, en esta ocasión, la iniciativa de las colonias escolares, según Hernanz (julio, 1929), inspiradas por la ILE: “que ha sido iniciadora y maestra en el excursionismo y en las colonias de vacaciones” (p.66). Esta iniciativa tuvo tal relevancia que fue tratada en los principales congresos pedagógicos celebrados en España durante la época.

Según Hernanz (enero, 1929), en el primer Congreso Pedagógico de Segovia, un “... asunto que da lugar a un largo debate es el de excursiones y colonias. [...] Se trata del cómo aproximar la ciudad al campo...” (p.82). Asimismo, entre las conclusiones aprobadas del Congreso Pedagógico de Asturias -recogidas en el ejemplar de julio de 1930-, encontramos la necesidad de

... multiplicar las colonias escolares, preventorios y sanatorios-escuelas, [el acuerdo referente a que] el Ministerio de Instrucción Pública organizará directamente y con aportación obligada de los Ayuntamientos y Diputaciones, colonias de mar y de montaña dirigidas por maestros... [o que] es aspiración general que se llegue a la formación de colonias escolares permanentes. (pp.81-82)

Un aspecto que define la identidad y el sentido de las colonias escolares es la elección de los niños y de las niñas que a ellas acuden. El doctor Sáinz (julio, 1929) profundiza en esta cuestión:

Las Colonias de Vacaciones, en tanto no puedan ser generales, es decir, que abarquen a toda la población escolar, tienen que limitarse a elegir entre sus individuos componentes a aquéllos que más lo necesiten, enfocando la cuestión desde el punto de vista higiénico-sanitario. (p.77)

En el proceso llevado a cabo para determinar qué personas son las que más lo necesitan, es preciso que intervenga un profesional sanitario y los principales agentes de la educación:

Nosotros juzgamos fundamental, básica, imprescindible, la intervención del médico en la elección de escolares para las Colonias de Vacaciones. Es más, opinamos que sin ella se falsea la norma directriz de toda Colonia vacacional y se hace estéril ésta. Claro es que no echamos en olvido la acción del maestro y del padre de familia... (Sáinz, julio, 1929, p.76)

Aunque las colonias escolares producen numerosos beneficios, también existen algunos peligros en su organización; estos han sido tratados en las notas del ejemplar de octubre de 1929. Uno de ellos consiste en dirigir esta experiencia únicamente a los niños y a las niñas de las escuelas urbanas, pues

... en la organización de colonias se suele cometer la injusticia de olvidar por completo a los niños rurales. Y lo más irritante es cuando se advierte que la causa del olvido no es otra que el pertenecer las personas influyentes y mangoneadoras de los fondos públicos a la ciudad. Los que organizan colonias son de la ciudad, o viven en ella, y para nada se acuerdan de que las subvenciones que conceden para colonias las han sacado de fondos que pertenecen tanto a la

ciudad como al campo, quizás más a éste que a aquélla. El caso es que para los niños del campo no hay colonias. (p.93)

En esta denuncia, volvemos a observar la defensa a la escuela rural que analizábamos anteriormente.

Otro de los peligros consistía en la ambición por acrecentar las colonias sin prever algunas de las consecuencias que esto podría conllevar. En el citado ejemplar, se refleja de esta manera: “el afán de organizar muchas colonias y el afán de que éstas lleven muchos niños pueden perjudicarlas haciendo insuficientes los medios económicos y educadores que necesitan” (p.93).

Un ejemplo de éxito en cuanto al funcionamiento de esta iniciativa, lo encontramos en Segovia. Ballesteros (abril, 1931) dedica un artículo a la Colonia Escolar Segoviana; de él hemos extraído las ideas que reflejamos a continuación.

La Colonia Escolar Segoviana nació en 1921; “lleva, pues, la colonia diez años de labor continuada y hoy se puede decir que tiene vigor suficiente para resistir cualquier ataque contra su espíritu y su obra” (p.87). Todo esto se refuerza con lo reflejado en el siguiente fragmento:

La colonia ya tiene asegurada totalmente su vida porque merced a la severidad de su administración que elude todo gasto superfluo -la austeridad es la nota dominante en su organización- hoy dispone de menaje y material propio tanto de dormitorio y comedor como de cocina y servicios higiénicos. Únicamente nos falta poseer un edificio propiedad de la colonia. Actualmente se instala en el grupo escolar de El Espinar que reúne excelentes condiciones de higiene y de capacidad. (p.92)

La pervivencia de esta colonia fue posible, en gran medida, debido a los profesionales que la integraban, pues tal y como refleja Ballesteros (abril, 1931),

ya Segovia posee un grupo capacitado y fervoroso de maestros nacionales de ambos sexos que se han formado en la propia colonia segoviana y que mantienen la orientación educadora que imprimieron a las suyas tanto la Institución libre como el Museo pedagógico nacional. (p.88)

Una de las características fuertemente renovadora con respecto a otras estructuras e iniciativas educativas, es que “... tiene una organización mixta; es decir que conviven en ella niños y niñas” (Ballesteros, abril, 1931, p.92). Esto causó profundas críticas por parte del sector eclesiástico, llegando a alterar la organización de una de las colonias.

El obispo de Segovia -que muestra un afán desmedido y nada evangélico por influir en los más diversos aspectos de la vida de nuestra ciudad- [...] intentó piadosamente que el Ministerio de I.P. suprimiera la subvención que venía concediendo si no se evitaba esa pecaminosa promiscuidad - fueron sus palabras-; y al no conseguirlo [...] pidió a las Corporaciones públicas, mostrando un cristiano amor por los humildes, que dejaran sin medios económicos a la colonia. No se atrevieron aquellas -sin duda pensando en la sanción severísima que la opinión pública aplicarla a sus

acuerdos-. [...] Tan sólo la Diputación -regida por persona dependiente profesionalmente del obispado- tomó el acuerdo [...] de excluir a las niñas... (p.94)

A pesar de estos desencuentros, la colonia lograría pervivir a lo largo del tiempo y recuperar su carácter coeducativo.

### **c) Cantinas y roperos**

Las cantinas y los roperos son otras iniciativas de renovación que se incorporaron en numerosos centros escolares. *Escuelas de España* no dedica amplios espacios a las mismas; no obstante, la importancia que estas tienen se refleja en diferentes ejemplares.

Cobos (enero, 1929) expresa el valor educativo del ropero de la escuela Cervantes, así como su influencia más allá de la vida escolar, señalando que “funciona el ropero [...]; está a cargo de las maestras que aprovechan esta ocasión para influir eficazmente sobre el niño y sobre la familia” (p.38).

Por su parte, en las conclusiones del Congreso Pedagógico Asturiano (julio, 1930) se expresa la necesidad de establecer cantinas escolares: “es necesario procurar al niño una alimentación adecuada mediante la Cantina escolar, que debe ser sostenida por los propios medios escolares, completados éstos por la ayuda del Estado y las Corporaciones” (p.83).

Gómez (octubre, 1930) se lamenta del cierre de las cinco cantinas escolares que la maestra y pedagoga catalana Celestina Vigneaux había creado: “lástima grande que esta infatigable maestra haya tenido que pasar por la pena de ver suprimidas las cinco cantinas escolares que costeaba el Ayuntamiento y que ella con tanto entusiasmo creó!” (p.58). De igual manera, echa en falta la presencia de este servicio en otras escuelas de párvulos sobre las que escribe:

Tampoco esta escuela tiene cantina, cosa muy de lamentar, ya que además de servir para la educación del gusto y del olfato, representa un valor social muy importante, porque es donde mejor puede apreciarse la ayuda que unos a otros deben dispensarse. (p.63)

Aunque no hay un tratamiento específico de las cantinas y de los roperos, se desprende de la revista la importante labor que cumplían las mismas en el ámbito escolar y educador.

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

La información que contiene la revista acerca de los CCP está escrita en su mayoría por Norberto Hernanz, uno de sus principales impulsores. Tal y como exponíamos en el marco teórico, su nacimiento fue debido a una necesidad de comunicación entre maestros y maestras de escuelas rurales de la provincia de Segovia. Hernanz (abril, 1929) explica cómo “los maestros de Segovia han organizado sus llamados ‘Centros de Colaboración pedagógica’ que pretenden resolver el problema de la cooperación...” (p.83). Asimismo, añade que



su primer impulso fue un esfuerzo por salvar el espíritu de las redes embotadoras y aprisionantes del aislamiento. Los Centros responden también a superar el obstáculo que se opone en los pueblecillos diseminados e incommunicados a la realidad de toda vida societaria. (Hernanz, enero, 1929b, p.74)

Este mismo maestro reproduce unos versos del poeta Antonio Machado, señalando que "... expresan bellamente lo que quieren ser los Centros: un despertar de nuevo día, un comienzo, un amanecer a nueva vida, una verdadera renovación" (p.102). Estos son:

"Si vivir es bueno  
es mejor soñar  
y mejor que todo,  
madre, despertar"

En estos versos se refleja la identidad y el motivo de ser de los CCP; esta identificación se ve completada con las palabras de Hernanz (abril, 1929), quien señala la dimensión profundamente humana que guía estas organizaciones, las cuales

hacen posible la entrega y la libre manifestación de las individualidades; por el ambiente de sencillez en que se desenvuelven, la compenetración es más íntima, la amistad más pura, la influencia personal más directa, más eficaz, llevada a un plano espiritual más hondo. (p.84)

Uno de los requisitos expuestos por Hernanz (enero, 1929b) es que "los Centros, o son autónomos, o dejan de ser Centros de colaboración" (p.100). Esta afirmación viene derivada del segundo Congreso Pedagógico de Segovia, en el que algunos docentes plantearon la posibilidad de establecer una reglamentación común para todos los CCP, además de otorgar premios a los más implicados en los mismos y sancionar a los que no se comprometiesen y participasen de forma activa en su desarrollo. Ante esta opinión, Hernanz (enero, 1929b) responde señalando que "tal propósito, reglamentista y coactivo significaría la negación más rotunda del espíritu que dio origen y que actualmente informa a los Centros de colaboración pedagógica" (p.100). Completa esta idea en los siguientes fragmentos:

Porque a esta colaboración no se ha de ir buscando un premio o rehuendo un castigo; sino con la pureza de un alma que busca la comunicación con otra, que busca el diálogo y la amistad y en ellos acaba su fin. (p.100)

Y los Centros que no tengan vida no podrá dársele ningún reglamento; por muy perfecto que sea. Sería inútil, además de pernicioso; sería una verdadera profanación el intentar intervenir desde fuera en esa tarea toda espontaneidad, fluencia interior y adhesión libérrima y cordial. (p.101)

Existían, no obstante, unos centros más comprometidos con la labor de renovación educativa y de mejora de las escuelas que otros. Esto lo reconoce Hernanz (enero, 1929b), explicando que

hay algunos cuya existencia es sólo nominal, otros en cuyas reuniones se habla de todo menos de asuntos pedagógicos. También existen los desviados por la palabrería y la retórica. Pero, entre todos éstos, se cuentan algunos, quizás pocos, tres o cuatro, que trabajan. (p.76)

Entre estos últimos podríamos situar al CCP de Zarzuela del Monte (Segovia); las palabras que Fernández (abril, 1931) refleja en *Escuelas de España* para hablar de este centro -del que él mismo forma parte-, nos hacen comprender la importancia de la labor que allí se realizaba, además de las relaciones que se forjaban entre los maestros y las maestras que lo componían.

Diez, doce inteligencias al servicio de una escuela tenían que mejorarla. [...] Ya nos conocíamos, nos ayudábamos, nos queríamos... [...] Traslados, ausencias. ¡Un fallecimiento! Azotes de lo imprevisto. Resignación, despidos, lágrimas... [...] Reintegro de nuevos compañeros. Referencia a los recién llegados. Historia del Centro... Entusiasmo en los nuevos compañeros al conocerla. (p.36)

De la labor de los CCP surgieron numerosas iniciativas, como la organización de tres congresos pedagógicos provinciales, "... esta misma revista que, en gran parte, ha sido el fruto de la renovación provocada por los Centros o [...] la renovación de los programas..." (Hernanz, abril, 1931, p.31). Asimismo, desde Segovia se expandieron los CCP a otras ciudades, como es el caso de Asturias (Ramos, octubre, 1929), donde valoraron muy positivamente su actuación:

Así lo ha comprendido la Federación de Asociaciones de maestros de Asturias al aprobar, por unanimidad, los proyectos elaborados por la Comisión pedagógica de la Asociación del partido de Laviana, proyectos que tienen por fin principal el contribuir a elevar la cultura profesional del maestro, mediante el estudio y discusión de temas relacionados con la escuela y el niño, como lo vienen practicando [...] los Centros de colaboración de Segovia... (p.38)

A través de las actuaciones de los CCP se contribuyó, por tanto, a mejorar la comunicación y la colaboración entre docentes de diferentes lugares, posibilitándose numerosas iniciativas para mejorar las escuelas. Es importante recordar que las agrupaciones nacieron gracias a la predisposición y la actitud de dos maestros que necesitaban compartir e intercambiar experiencias, recursos, pensamientos e ideas con otros docentes que también se encontraban aislados debido a las condiciones geográficas y socioculturales de las escuelas rurales. Hernanz (abril, 1929) reflexiona sobre lo que puede llegar a conseguirse con tan pocos medios como tenían ellos:

... el esfuerzo y los resultados de estas pequeñas organizaciones son más valiosos si se tiene en cuenta la modestia tanto económica como cultural de quienes las han formado y la pobreza de los medios rurales en una provincia de las más míseras de España. Si esto ha podido hacerse con unos medios tan escasos, cabe pensar qué no podría realizarse con otros más abundantes. (p.84)

### e) Congresos pedagógicos

Los congresos pedagógicos provinciales de Segovia fueron una de las iniciativas de renovación pedagógica más importantes, consecuencia de la labor llevada a cabo en los CCP. Hernanz (enero, 1929b) refleja esta idea en varias ocasiones, como por ejemplo en el siguiente fragmento:

... estos Congresos no serán fácilmente comprensibles, carecerán para la mayoría de significación y de sentido, si no se miran como resultado de una realidad actuante en la provincia, de lenta labor llevada a cabo en cada escuela y en cada uno de esos pequeños círculos, de reuniones mensuales, que han sido designados con el nombre de Centros de Colaboración Pedagógica. (p.73)

En numerosos momentos se señala la necesidad de crear congresos de carácter pedagógico y educativo para enriquecer, mejorar y cambiar la organización y el funcionamiento de las escuelas, del mismo modo que otros colectivos llevan a cabo reuniones profesionales para mejorar y avanzar dentro de los diferentes ámbitos y dimensiones de la vida. En esta línea, Ramos (octubre, 1929) plantea el siguiente interrogante:

... ¿no sería también conveniente, necesario, imprescindible, que nosotros, los maestros, nos ocupemos con frecuencia en asambleas de Asociaciones de partido y en Congresos provinciales, nacionales o internacionales, de cuanto científicamente se relaciona con el niño y con la escuela, para orientar a personas y entidades ajenas al Magisterio y aun a las mismas autoridades que se hallen al frente del Ministerio de Instrucción Pública? (p.40)

Pues, a su juicio, los maestros y las maestras, de forma colaborativa, deben ser quienes conozcan de primera mano los principales temas pedagógicos con el objetivo de adecuar los centros escolares y la educación a la realidad, respondiendo a las necesidades de cada momento.

Nuestros asuntos y los del niño y de la escuela nadie debe tratarlos primero, ni nadie debe conocerlos mejor que nosotros mismos, y hemos de enfocarlos no con vistas a la conveniencia particular, sino teniendo presente a la colectividad de que formamos parte”. (Ramos, octubre, 1929, p.41)

No obstante, en palabras de Hernanz (enero, 1929b), los congresos creados en Segovia “... no tenía pretensiones tampoco de resolver grandes y definitivos problemas pedagógicos. Esto, para los Congresos Internacionales. No era un alarde de suficiencia, de sabiduría; sino un camino, una prueba y un abrazo cordial de compañeros y amigos” (p.78). Reitera esta idea en el ejemplar de abril de 1931: “nuestros Congresos no tuvieron nunca como primera pretensión el plantear grandes problemas, ni el hallar soluciones definitivas, ni aún parciales, a ninguno de ellos. El fundamental propósito se reducía a eso: a que fuesen Congresos, es decir, reuniones” (p.29).

En estas citas, se observa, de nuevo, uno de los motivos que dieron lugar a los CCP: la necesidad de establecer relaciones entre personas afines a la educación e interesadas en su mejora, en su cambio, en su progreso. Esto es tan importante, que el propio Hernanz (enero, 1929b) reconoce que los momentos más interesantes de debate y de diálogo se generaban en los tiempos de descanso entre ponencias, más que en el propio congreso:

El valor de estos Congresos hay que buscarlo, más que en el salón de sesiones, mejor que en la serie de conclusiones que se adoptan y los actos solemnes que los acompañan, en las tertulias y corros que en los intermedios de las sesiones se forman. Ahí es donde, sin reservas, todos los maestros intervienen, dan su modesta opinión, se manifiestan con toda franqueza y sinceridad. Ahí es donde se realiza el más profundo acercamiento, el choque de ideas y de conductas y, en suma, la más intensa dinámica espiritual. (pp.104-105)

Hernanz, Cobos y Bayón (enero, 1930) realizan un balance de los tres congresos celebrados en Segovia:

En Segovia se tiene la creencia de que el primer Congreso fue un gran éxito; el 2º, estuvo bien, pero ya no fue tanto y este 3º ha sido un fracaso. Lo ha sido ciertamente por el número de congresistas, y, para muchos, esto es lo decisivo. Si se mira, por un lado, tienen razón, porque el número, la masa, caldea los ánimos, aviva el interés y dispara con fuerza a los directivos. Al contrario, cuando aquel es escaso. Si por otro, el número no influye tanto como la calidad y el acercamiento de los que trabajan. Desde este punto de vista, el mucho número puede ser un estorbo. (p.81)

Pese a que ante la opinión externa el éxito de los congresos había ido decayendo, Hernanz (abril, 1931) expone que el objetivo que perseguían con su celebración sí había sido alcanzado:

Nuestros Congresos fueron poco brillantes. Para los buscadores de espectáculo, aburridos. Pero fueron lo que pretendíamos: Congresos de trabajadores de la enseñanza que, con el motivo o el pretexto de confrontar sus tareas, de discutir unos temas de pedagogía, entablan relaciones de amistad y suscitan una dinámica intelectual y afectiva que el maestro rural necesita tanto como el aire que respira o el pan que come.

Estos cuatro o cinco días de vida en la ciudad, conversando, escuchando conferencias, visitando monumentos, o talleres y fábricas, yendo al teatro, etc., etc., son como un baño espiritual refrescante y tonificador. Con ello se renueva el anhelo, se enfoca más alto y se hace más universal. (pp.29-30)

Tal fue su éxito que inspiró la creación de otros congresos en otras ciudades de España; uno de los más abordados por la revista fue el Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano (Ramos, octubre, 1929 y E.R.V., julio, 1930). De igual modo, se dedican dos notas (abril, 1929 y julio, 1929) al congreso celebrado en Cáceres; en el último ejemplar citado, se valora que

“cuando los maestros de una provincia tienen decisión para dedicar unos días en la capital a los problemas de la escuela, se puede confiar en ellos (p.104).

Los beneficios de los congresos para la escuela son incontables por la diversidad y la cantidad de temas que en ellos se tratan. Hernanz (enero, 1929b) realiza la siguiente reflexión al respecto: “y, en fin, ¿quién podrá prever todos los beneficios que aparte de las conclusiones prácticas, concretas, que surgen del Congreso por la deliberación de sus sesiones, pueden obtenerse por estos cinco días de diálogo sencillo y amistoso?” (p.105).

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

La Universidad Popular Segoviana fue una de las instituciones responsable del desarrollo y la transmisión de la cultura en la provincia de Segovia. Cabello (abril, 1931) describe la finalidad de la misma, además de exponer el motivo de su aparición:

Ante este estado de apatía e indiferencia por los problemas culturales, un grupo de profesores y hombres de buena voluntad, [...] tuvieron la feliz inspiración de crear un centro de cultura eminentemente popular que sirviera para irradiar por Segovia y su provincia los múltiples destellos de la Ciencia, el Arte y las Letras y al calor de su ingenio y entusiasmo nació la Universidad Popular Segoviana. Universal, por estar al servicio de todas las disciplinas del saber; Popular, porque su fin principal es aumentar la cultura del pueblo, en la más amplia acepción de la palabra; y Segoviana, no sólo por residir en Segovia, sino por el deseo de que sus beneficios se extiendan a todos los segovianos y a toda la comarca de Segovia. (pp.40-41)

Ballesteros (abril, 1929) explica la evolución de la Universidad Popular, haciendo especial hincapié en la iglesia de San Quirce, lugar donde se establecería definitivamente:

Y entonces, esta Universidad popular entró en la manía de comprarse una casa. La Universidad -quince buenos señores de varia profesión y de un mismo espíritu inquieto y amoroso de las bellas cosas segovianas- pensó con emoción en San Quirce. La Universidad no tenía dinero. Esos quince señores -sus profesores- no andaban, en su mayoría, muy sobrados de él. Sin embargo, atraídos por la lucecita que encendió uno de ellos -Mariano Quintanilla-, fueron discutiendo las ventajas de llevar la Universidad popular a San Quirce. Es decir, de abrir de nuevo al culto San Quirce: al culto de la cultura. (pp.28-29)

A pesar de que no poseían numerosos medios económicos, esto fue posible. La Diputación de Segovia -y el Estado- apoyó el desarrollo de la Universidad Popular, tal y como se indica en las notas del ejemplar de octubre de 1929:

Así la Universidad Popular Segoviana es subvencionada con 200 pesetas anuales y 100 pesetas más por cada biblioteca que va organizando en los pueblos, y ha obtenido una fuerte subvención del Estado gracias a la eficaz intervención del señor Gila en el Ministerio. (p.98)

La Universidad Popular funcionó exitosamente en la provincia. Una de sus dependencias principales fue la biblioteca, a la que acudían personas de diferente nivel sociocultural, sexo, edad y procedencia. Ballesteros (abril, 1929) indica que

la biblioteca está abierta a las gentes. Todas las noches [...] se llena el portal de los devotos de San Quirce: Obreros, con sus blusas azules y sus manos aún manchadas del trabajo; modistillas y estudiantes, que buscan la emoción de la novela reciente; cadetes, curiosos de la literatura, que van consumiendo [...] tomos numerosos... (p.32)

Asimismo, y según Cabello (abril, 1931), la Universidad Popular pretende ampliar su intervención a otros municipios a través de sus bibliotecas circulantes y de la realización de conferencias, acercando así la cultura a las zonas más recónditas de la provincia.

Pero la Universidad Popular, no quiere limitar su actuación a la ciudad de Segovia, sino extenderse a la provincia, ya este efecto, tiene instaladas bibliotecas circulantes en villas y lugares y sus profesores organizan conferencias, con el fin de ir cada vez estrechando más cordialmente las relaciones culturales de la ciudad con el campo. (p.42)

La labor de la biblioteca circulante la refleja Ballesteros (abril, 1929) explicando que “... San Quirce extiende los beneficios de su influencia espiritual por los pueblos de la provincia, en un desbordamiento de sus afanes misionales. La Universidad popular ha creado en Sepúlveda y Riaza [...] sendas secciones de su biblioteca” (p.32).

Por último, señalamos que esta idea también la abarca Hernanz (abril, 1929) resaltando el valor de las conferencias organizadas por la Universidad Popular y el de la biblioteca circulante:

Entre las muchas cosas valiosas que ha hecho la Universidad popular, merecen especial mención sus conferencias y la biblioteca circulante. En las primeras han tomado parte personalidades eminentes de la ciencia, el arte y las letras. En la biblioteca, el acierto en su organización y en la selección de los libros ha hecho que la calidad y la intensidad de su circulación suplan a la cantidad. Para extender ambas cosas, la Universidad popular se ha valido del magisterio primario y de sus Centros de colaboración. (pp.96-97)

#### **g) Pensionados por la Diputación de Segovia**

*Escuelas de España* anuncia en una nota del ejemplar de abril de 1929 algunos de los viajes que realizarán maestros y maestras de Segovia a otras escuelas de España y del extranjero; señala, además, la inversión que suponen estos viajes para la mejora de las escuelas españolas:

En el presente mes de abril salen en viaje de tres meses por Francia, Bélgica y Suiza tres maestras nacionales de la provincia de Segovia, con pensiones de la Diputación provincial. Doña Francisca Gómez, doña Lucía Lucha y doña Fuencisla Moreno. Las tres han visitado las escuelas de España disfrutando la misma pensión. Dinero bien invertido. Buen ejemplo para todas las

Diputaciones y muchos Ayuntamientos éste que da D. Segundo Gila desde la presidencia de la Diputación provincial de Segovia. (p.117)

Tal y como se expone en las notas de octubre de 1929, “el propósito del señor Gila era que conociesen primero lo de España para prepararse en la comparación con los valores del extranjero” (p.98).

El valor de estos viajes lo expresa Bayón (enero, 1931) hablando de su experiencia personal:

... fui al extranjero dispuesto a encontrar la escuela ideal. Algún compañero ingenuo se quedará ahora con buenas ganas de preguntarme: -Y qué, ¿encontraste esa escuela ideal? -No, compañero soñador, no encontré la escuela ideal: pero encontré acaso algo mejor; -en la realidad no se encuentran nunca cosas ideales- *encontré la escuela*. [...] Y me encontré a mí mismo como maestro. (pp.48-49)

Según las notas de octubre de 1929

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. (p.98)

Esto es así, dado que varios autores presentan en *Escuelas de España* su experiencia en la visita a diferentes centros escolares. Entre ellas, destacamos la visita a la escuela Cervantes de Madrid (Cobos, enero, 1929), a la Escuela Baixeras de Barcelona (Bayón, abril, 1929 y Hernanz, octubre, 1930), a los centros del Ave María (Hernanz, julio 1929 y Bayón, octubre, 1929), a diferentes escuelas de párvulos de Barcelona (Gómez, octubre, 1930), a centros educativos de Bilbao (Cobos, enero, 1931) y a las escuelas francesas (Bayón, enero y abril, 1931). Dar a conocer estas escuelas a los lectores y lectoras de la revista no era la única razón que motivó a estos docentes a publicar sus experiencias; el verdadero motivo, lo expresa Bayón (enero, 1931): “... me daré por satisfecho si lo que sigue sirve a mis compañeros lectores como una incitación: una incitación a conocer nuevas escuelas, a examinar su labor y a conocerse a sí mismos como maestros” (p.49).

### **3.3. Protagonistas de la educación**

A continuación, realizaremos un breve análisis acerca de cómo se concibe desde *Escuelas de España* a cada uno de los agentes educativos.

#### **a) El alumnado**

Los niños y las niñas son concebidos como los principales protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas. En su análisis vamos a tomar en consideración el respeto y el amor a la infancia, por un lado, y la libertad y la autonomía por otro, sin olvidar

que no son compartimentos estancos, sino que están profundamente relacionados entre ellos y con otras categorías y subcategorías de nuestro análisis.

### Respeto y amor a la infancia

Coincidiendo con los planteamientos de la ILE, diferentes autores señalan que el respeto y el amor por los niños y las niñas es un requisito imprescindible en la labor educativa llevada a cabo por cualquier docente. Cobos (enero, 1929) refleja el necesario carácter afectivo de la educación, a través de las siguientes palabras: “estad seguros de que nunca valdrá tanto lo que hagamos comprender como lo que hagamos sentir” (p.29).

Para favorecer este ambiente de cariño y de afectividad, resulta fundamental que se potencie “... la defensa de la salud del niño y el máximo respeto a su propia personalidad infantil” (Ballesteros, abril, 1931, p.89), dentro y fuera del aula.

Una manera de demostrar respeto por el alumnado es el establecimiento de conversaciones con los mismos, dándoles la oportunidad y el tiempo necesario para expresarse. En esta línea, Cobos (enero, 1929) explica cómo han de ser estos intercambios verbales: “siempre el maestro se dirige a los niños en tono familiar, de conversación; sería una falta levantar la voz en sentido autoritario y sería un pecado grave expresar la indignación con gestos violentos (p.42).

Vemos reflejado uno de los principios de la ILE, que defiende el establecimiento de relaciones de confianza entre los docentes y los niños y niñas. Bayón (abril, 1929) completa esta idea expresando que “el profesor comienza entablando una conversación llana y familiar con los niños y en seguida se da habilidad para captarse su simpatía” (p.50). Es decir, ganarse la confianza del alumnado, pero no por imposición, sino sobre la base de un profundo respeto sobre el que giran los diferentes elementos de la intervención educativa. Miguel (julio, 1930) lo refleja en el siguiente fragmento:

En la Escuela debemos admitir una autoridad basada en el amor y en la rectitud, y una libertad bien entendida [...]. La disciplina, siempre amorosa, debe basarse en una actividad de trabajo, para que nadie permanezca inactivo, y además en un profundo respeto al niño. (p.74)

*Escuelas de España* defiende en numerosas ocasiones el respeto a la espontaneidad infantil. Bayón (abril, 1930) expone que “el niño es un ser que goza de sustantividad propia y que el mundo infantil difiere en muchos aspectos del mundo del adulto” (p.70). Lo hace para hacernos conscientes de que no es adecuado exigir a los niños y a las niñas que actúen, sientan o piensen del mismo modo en que lo hacen las personas en edad adulta. Bayón (abril, 1929) invita a la reflexión mediante la siguiente pregunta: “¿No será esta preferencia un capricho o una tiranía de hombre adulto siempre propenso a imponer a los niños su manera de pensar y dispuesto a desear que sientan los mismos ideales que sentimos nosotros?” (p.70).



En este sentido, y buscando una aplicación práctica a lo anteriormente expresado, hacemos referencia a Cobos (enero, 1929):

El señor Llorca no cree eficaces las correcciones en los cuadernos, cree que es 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 -dice el señor Llorca- diré que tales correcciones son una inmoralidad. (p.51)

Vemos como el respeto a la espontaneidad infantil y a sus ideas está presente en todos los niveles de la escuela. No solo es palabrería, sino que también son acciones.

Es importante no perder de vista al principal agente de la educación, sobre el que han de girar todas las decisiones de renovación pedagógica. Otros agentes que influyen directa o indirectamente en la escuela tienen sus propios intereses dentro de la misma; esto, nos puede hacer desviarnos del verdadero propósito de la educación. En las notas del ejemplar de abril de 1930, aparece reflejado que “cada cual quiere sus cambios. La familia, la iglesia, el Estado [...] Pero ¿y los derechos del niño? ¿Quién ha de hablar en nombre del niño, quién ha de defender sus derechos?” (p.103).

Se aprecia esta diferenciación de intereses en las experiencias narradas por Bayón (octubre, 1929) y Hernanz (julio, 1929) en base a su visita a las escuelas confesionales del Ave María. El primero de ellos indica que esta “parte [...] de un concepto erróneo del niño; concepto demasiado pobre...” (p.63); no obstante, hay un aspecto importante que valoran de las mismas, que es “el ambiente de cariño que aún se percibe hacia el niño” (p.70).

Hernanz (julio, 1929) reafirma esta impresión mediante el siguiente testimonio: “yo vengo con mi tabla de valores, tú tenías la tuya; seguramente discreparán en muchos puntos; pero están conformes en una cosa: el amor que nos merece el niño...” (p.53).

De forma unánime, en las conclusiones del Congreso Pedagógico Asturiano, recogidas en el ejemplar de julio de 1930, se afirma que “...el amor, la bondad y el interés del maestro hacia sus discípulos...” es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, Pérez (abril, 1930), hablando de una visita que realiza a un reformatorio, encuentra el amor y el cariño por la infancia como la cura y la solución de cualquier problema o dificultad:

Esa es la panacea contra el mal y la perversión: el amor. El amor, como medida preventiva y como medida de curación. Ya podrán dar recetas todos los libros de Pedagogía y más los de Pedagogía de anormales; pero como el cariño y el amor hacia el menor, y más hacia el menor delincuente, no puede haber nada. Los corazones se atraen en razón directa del amor que entre ellos se intercala. (p.39)

Asimismo, el amor por los niños se convierte, según Ballesteros (abril, 1931), en una de las cualidades de los maestros y las maestras que forman parte de las colonias escolares: “la preocupación permanente de los organizadores ha sido lograr siempre que al frente de la colonia vayan maestros y maestras dotados de la más esencial virtud educadora: el amor por los niños” (p.87).

Además, una de las funciones principales de los maestros y de las maestras para lograr el éxito educativo consiste en conocer a cada uno de sus dicentes. Para ello, deberá adoptar una adecuada posición de acercamiento, de cariño y de respeto. En las notas del ejemplar de octubre de 1930, se refleja esta idea:

Todos aceptamos que el fundamental de éstos es el conocimiento del educando. Pero el educando no es solo el que tenemos delante en la escuela. El educando forma una unidad vital con su medio y sus antecedentes biológicos, que es preciso conocer. Y para conocerlos hay que estimarlos, y para estimarlos hay que amarlos y no rechazarlos con gesto petulante de superioridad, siguiendo la mimética profesional. (p.85)

“Y es ese ideal, más próximo al corazón que al cerebro, el que exige respeto para el niño, el que excluye toda violencia e impone la máxima libertad: las mayores virtudes de toda escuela” (Cobos, enero, 1929, p.29).

### Autonomía y libertad

El desarrollo de la autonomía infantil y la procuración de un ambiente de libertad en las escuelas son dos principios que deben estar presentes para garantizar una educación crítica, democrática y de calidad. Ambos términos están interrelacionados. Rodríguez (julio, 1930) refleja esta idea en el siguiente fragmento:

En una educación verdad es de todo punto 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 ejercitar su esfuerzo personal, de organizar. (p.25)

En *Escuelas de España* se defiende -tal y como plasman las notas del ejemplar de octubre de 1930-, el desarrollo de “... una escuela que haga del trabajo libre y espontáneo de los niños el eje de su vida (p.77).

Otorgar libertad al alumnado en los diferentes ámbitos de la escuela contribuirá positivamente al desarrollo de su autonomía personal. Bayón (abril, 1929) valora la participación infantil como un principio de cambio y de avance de la realidad social y escolar: “para nosotros, será un signo de progreso de la escuela el que los niños vayan aumentando su intervención en el régimen de la asociación y que la autonomía concedida vaya extendiéndose a otros aspectos de la vida escolar (p.73).

En diferentes números de la revista aparecen reflejados ejemplos de libertad, de implicación o de participación de los niños y de las niñas en las escuelas. La maestra Gómez (octubre, 1930) señala diferentes ejemplos en que los niños y las niñas actúan con libertad, dentro de las escuelas de párvulos que visita en Barcelona. Por su parte, Cobos (enero, 1929), escribiendo sobre la escuela Cervantes, da buena cuenta de ello con afirmaciones como que “los niños del octavo grupo y los del séptimo (y se quiere que todos gocen del mismo privilegio), tienen libertad para permanecer en la escuela todo el tiempo que les plazca, en ocupaciones que eligen a placer” (p.37) y que “el ambiente es de libertad, franca libertad. El niño tiene derecho a elegir trabajo y a ejecutarlo de la manera que mejor le plazca” (p.48).

Esta libertad de elección de tareas es fundamental, pues como explica Miguel (julio, 1930), “... cada niño sentirá predilección por determinados trabajos o estudios, y por eso debemos concederles cierta libertad de acción” (p.66). Asimismo, valora esta libertad como una oportunidad de mejora en los diferentes campos; no obstante, y volviendo a la cuestión de la “imposición”, de la que hablábamos anteriormente, entiende que deberá utilizarse -de manera adecuada- para intentar eliminar conductas o aspectos perjudiciales para la vida en comunidad.

Si en el niño existe algo bueno que hay que cultivar, admitamos la libertad para lograr la espontaneidad en sus acciones. Si en el niño existe algo malo que hay que desterrar, impongamos la autoridad, pero cuidando de que esta acción no sea muy enérgica, pues deprime la voluntad. (p.74)

En este proceso de desarrollo de la libertad y de la autonomía cobra una gran importancia el lenguaje, disciplina a la que la propia revista otorga un enorme valor. Cobos (enero, 1929) refleja la necesidad de garantizar la libre expresión del alumnado: “como toda enseñanza exige la conversación, el niño escucha siempre y trabaja siempre, e interviene cuando tiene algo que decir. No sólo se consiente, sino que se procura que el niño exprese todo lo que piensa” (p.41). En esta misma línea, Llorca (enero, 1930) realiza la siguiente afirmación: “el niño escribe, lee, habla, deja de ser analfabeto, es un agente de su propia formación...” (p.15).

Para lograrlo, hemos de potenciar y multiplicar las oportunidades de aprendizajes y de desarrollo de diferentes habilidades, actitudes y destrezas. Según lo señalado en las conclusiones del Congreso Pedagógico Asturiano (julio, 1930), “para formar la personalidad del educando, hemos de atender principalmente al desarrollo de la conciencia y la voluntad, debidamente ilustradas, respetando su libertad de acción, sus inclinaciones e iniciativas y despertando, a la vez, el sentimiento de responsabilidad...” (p.79).

Una de las premisas que nos presenta Bayón (abril, 1930), la cual debemos seguir para fomentar el desarrollo de la autonomía y de la personalidad, consiste en “no dar hecho nada que el niño pueda hacer por sí mismo. El que enseña no debe anticiparse a la alegría que tiene todo entendimiento cuando encuentra la actividad por sí mismo” (p.68).

### **b) El docente**

La revista ha sido fundada, dirigida y redactada -en su mayoría- por maestros y por maestras. Esto hace que la figura del docente, ligada a la importante labor que llevan a cabo, esté muy presente a lo largo de los diferentes ejemplares. Las subcategorías que analizamos se corresponden con algunos temas de mayor tratamiento dentro de *Escuelas de España*.

#### Concepción de los maestros y las maestras

En primer lugar, recogemos la información que plasman los autores y las autoras de la revista acerca de los docentes, ante “... el deseo de dignificar y elevar moral y materialmente el prestigio del profesorado” (Urdangaray, julio, 1930, p.37).

Numerosas personas resaltan el importante valor de los maestros y las maestras en la sociedad. Cossío (abril, 1929) los define utilizando dos términos: “... libertad y espíritu. Eso, y nada más y nada menos que eso, es el ‘maestro’” (p.6). Por otra parte, Pérez (enero, 1930) expone la necesidad de poner al “... maestro a la cabeza de la sociedad, y por de pronto, al nivel del juez, del magistrado, del párroco, del catedrático, del ingeniero...” (p.77); es decir, darle el valor que merece y reconocer su trabajo, pues los docentes son “... 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” (Vidal, octubre, 1930, p.26).

Miguel (julio, 1930) es mucho más directo en su definición, afirmando que el docente es “... el alma de la escuela” (p.65).

Los maestros y las maestras, para considerarse competentes y buenos en su trabajo, deben poseer una serie de cualidades. Algunas de ellas las recoge Hernanz (enero, 1929a), señalando que “parece que estamos conformes en que 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). Las cualidades que, desde su punto de vista, primarían en un buen docente, son:

Vocación, ciencia, talento; tales son, para mí, las cualidades esenciales del maestro. No voy a fundamentarlas; pero si a afirmar que las Normales, con sus planes absurdos, constituyen la más rotunda negación de la obra requerida para asegurar y desenvolver aquellas facultades. (p.15)

Observamos que aprovecha, además, para hacer una crítica a los planes de formación del magisterio que existían en este momento. De lo que tenemos absoluta certeza es de que la vocación es una cualidad que aparece reflejada en más ejemplares, como en las notas del número de abril de 1930, donde se solicita “que no pueda ser maestro [...] quien no muestre una vocación y un arte para tratar al niño” (p.98). Esta vocación se torna más necesaria en las escuelas rurales; Domínguez (enero, 1931) opina que “... exige muy pujante la llama de la vocación para resistir incólume el ahogo de una soledad deprimente y angustiosa...” (p.93).

El valor que se otorga a los docentes lo encontramos, además, en el trabajo de Llorca (enero, 1930), quien pregunta: “¿Puede prescindirse del maestro?” (p.3). Él mismo da respuesta a esta cuestión, señalando que “en todos los países del mundo, el número de maestros no cesa de aumentar” (p.4), por lo que España tampoco debe quedarse estancada y debe incorporar un mayor número de docentes en las escuelas para poder atender de manera adecuada a toda la población infantil. Según este mismo autor, “si los españoles teníamos forzosamente que aprender a leer, escribir y contar, el Estado quedaba obligado a facilitar maestros” (p.4).

Otra de las cualidades o características que ha de poseer un maestro de escuela, en base a lo reflejado en las notas del ejemplar de abril de 1930, es el interés por el ámbito político. “El maestro, como individuo social y como educador, ha de sentir la política” (p.89); y no solo eso, sino que exponen claramente la orientación que, a su juicio, debe primar en sus ideales:

De manera que un maestro ha de situarse en la vanguardia política, en las filas delanteras. en los partidos o ideas que se llaman de izquierda. [...] 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)

Es importante, pues en términos políticos se toman decisiones que afectan a la sociedad y, por ende, a las escuelas y a todos los agentes educativos que forman parte de la misma. Según lo expresado -irónicamente- en las notas del ejemplar de enero de 1931, los docentes no tenían ni voz ni voto en las reformas educativas que se llevaban a cabo: “¿Consultar a los maestros? ¿Para qué? ¿Qué saben estos pobres diablos?” (p.97).

El gran problema es que los docentes han estado infravalorados, incluso desde sus propios lugares de trabajo. Esto lo observó Hernanz (julio, 1929) en su visita a las escuelas confesionales del Ave María:

... extraña que los maestros de estas escuelas sean maestros de paso, que sólo permanecen en ellas el tiempo indispensable para prepararse, hacer oposiciones y obtener colocación en las del Estado o en otras particulares donde se les dé mejor remuneración. No se aprecia, pues, lo suficiente al maestro; se le estima como subalterno, como un valor secundario. [...] En ellas el maestro es una figura insignificante, borrosa, que no merece siquiera los honores de la

presentación, ni mayor tratamiento que el de tu por tu. [...] Parece creerse que para maestro vale cualquiera y, conforme con esto, se le exige poco y se le da poco. [...] No es extraño que este huya de ellas y se refugie en las nacionales donde encuentra más sueldo y mayor consideración e independencia. (pp.58-60)

Esta misma apreciación la tuvo Bayón (octubre, 1929).

Otro de los inconvenientes del profesorado que observó Cobos (enero, 1931) en su visita a las escuelas de Bilbao, es el limitado sueldo que recibían por sus funciones y el sometimiento que, en cierto modo, ejercían poderes superiores sobre ellos:

El personal no puede ser bueno por dos razones fundamentales: porque con ser ínfimo el sueldo de los maestros nacionales, es menor el de los municipales y porque están sometidos a autoridades que no lo pueden ser verdaderamente aunque manden con exceso; el alcalde, los concejales, los negociados y el inspector municipal de escuelas. Y a todos les falta competencia pedagógica... (p.29)

Causí (enero, 1931) pone el acento sobre otro problema diferente a los expuestos anteriormente: la incultura.

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 [...]. Para mí, 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)

Desde *Escuelas de España* se refleja la necesidad que había de solventar todas las dificultades citadas, pues

el maestro es 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. (Causí, enero, 1931, p.10)

### Oposiciones

Las críticas al sistema de oposiciones existente en ese momento histórico son constantes a lo largo de los diferentes ejemplares. La mayor parte de la información relacionada con este tema se recoge en el apartado de “notas”. Las críticas abarcan diferentes cuestiones.

En las notas del ejemplar de abril de 1929, 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. La metodología, para ser buena, ha de ser elaboración personal, experiencia de maestro” (p.112), y estos, aún no han tenido la oportunidad de adquirirla. Asimismo, en las notas de abril de 1930 se critica que la mayoría de las pruebas eran ejercicios escritos,

afirmando que habría "... podido obtener la puntuación más alta un sordomudo" (p.96); de esta manera, se cuestiona la validez y la rigurosidad de los exámenes.

Según lo señalado en las notas de octubre de 1930, este tipo de pruebas instrumentales, memorísticas y enciclopédicas no valoran las cualidades esenciales de los maestros ni sus aptitudes pedagógicas. A través de su perpetuación

... los nuevos maestros seguirán creyendo que lo más importante de su profesión será su habilidad para resolver problemas de aritmética y el escrúpulo 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)

Otra de las críticas va dirigida a la elección de los tribunales de las oposiciones. Según lo señalado en las notas del ejemplar de julio de 1929, existen numerosas personas en los tribunales que desconocen en qué consisten las pruebas que tienen que realizar, como es el caso de las diferentes interpretaciones de lo que es una lectura explicada. Esta situación la comenta Cobos (octubre, 1929), haciendo referencia a dos consejos que realiza Bayón en diferentes ejemplares de la revista:

Bayón ha dado, desde las columnas de esta revista, dos 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; otro a aquellos tribunales para que se enteren de lo que es la lectura comentada. (p.76)

Una de las últimas críticas que recibe el sistema de oposiciones, aparece reflejado en las notas del número de abril de 1930. Se refiere a la deshumanización de este proceso, donde la relación entre los miembros del tribunal y el opositor es nula, donde el opositor se convierte en un número, se despersonaliza.

... ha hecho desaparecer para el juez la persona del opositor, convirtiéndole en un número e impidiendo esa información, la de más alto valor para juzgar de la condición de toda persona, que se obtiene de la relación directa, de los gestos, de la palabra, de la indumentaria, del *aire* que nos descubren muchas veces lo más íntimo del carácter individual. (p.97)

En palabras de Hernanz (abril, 1929), el docente adquiere su máxima formación a través de la práctica en la escuela. El sistema de oposiciones de la etapa analizada establecía un periodo de dos años de "prueba" para aquellos opositores que superasen los exámenes. Hernanz (abril, 1929) considera insuficientes esos dos años:

Sí, me parece corto ese plazo de dos años para comprobar la efectividad de la obra del maestro, porque no es garantía bastante el que haya trabajado con éxito durante dos años para que siga trabajando con el mismo fervor y con el mismo resultado en lo sucesivo. (p.76)

Hernanz (abril, 1929) es consciente del cambio que, en ocasiones, experimenta el maestro o la maestra al asegurarse la plaza en un centro educativo. Por ello, realiza la siguiente declaración:

... empiezo a creer que toda la vida profesional, no sólo del magisterio, sino de todos los funcionarios del Estado, debería estar regida por un sistema de contratos, de plazos cada vez más largos, que alejasen de sus plantillas a los holgazanes. (p.75)

Para evitar estas situaciones, resulta esencial establecer una "... selección escrupulosa de los maestros. [...] hay que buscar buenos maestros, los mejores maestros..." (Martí, octubre, 1930, p.8). En las notas de abril de 1930, se pide "que no pueda ser maestro quien solo tenga una preparación improvisada de academia" (p.98), es decir, quien únicamente haya sido "adiestrado" para aprobar las oposiciones, y no tenga las cualidades que deben caracterizar a la figura de un buen docente.

Concluyendo con el análisis del tratamiento de las oposiciones por parte de los maestros y de las maestras que escriben en la revista, añadimos las palabras de Martí (octubre, 1930); estas sintetizan gran parte de la información que aquí hemos expuesto:

En una oposición - ¡buenas están las oposiciones! - llega a destacarse el maestro que mejor escribe una disertación o que más sabe de historia o de geometría; a veces hasta el que mejor hace una lección a los niños. Pero no el que trabaja con más gusto, constancia y amor en la escuela. Y es la actuación escolar, el esfuerzo diario [...], 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. (pp.10-11)

### Perfeccionamiento docente

Entendemos por "perfeccionamiento docente" todas aquellas prácticas, actividades y experiencias llevadas a cabo, tras el proceso de formación inicial en la Escuela Normal, con el fin de mejorar personal y profesionalmente en la labor escolar. Como avanzábamos anteriormente, y según afirma Tudela (abril, 1930), es fundamental impulsar amplios periodos de prácticas reales en escuelas, pues "hay un abismo entre decir 'yo haría' y llevarlo a la realidad con un 'yo lo hago así'" (p.19). Este profesor, señala, además la necesidad de que los maestros y las maestras reciban una adecuada formación pedagógica.

Según Hernanz (abril, 1929),

los cuidados por el perfeccionamiento del maestro habrán de ir dirigidos, en primer lugar, a conservar lo adquirido en la Normal, o en el centro docente donde se haya preparado y, después, a acrecentarlo todo lo posible a fin de no quedar rezagado en el progreso cultural y pedagógico. (pp.76-77)



Bayón (enero, 1931) señala que la actitud de un docente cuando entra a las escuelas puede ser estática y rutinaria en cuanto a su actividad y su formación, o puede formarse en las prácticas renovadoras que se impulsan en otros centros educativos dentro y fuera de España:

... 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. Y estos, como, era muy lógico, fracasaban en casi todos sus intentos. Yo creo que, a pesar de sus tropiezos, estos últimos eran los que elegían el único camino dignamente aceptable. (p.48)

Hernanz (enero, 1929b) explica que en la provincia de Segovia “... se va formando [...] una minoría, ya numerosa, de maestros que pone en el primer plano de sus aspiraciones su perfeccionamiento (p.75); el interés de los docentes por su propia formación estaba presente de manera generalizada. Los motivos aparecen profundamente analizados en Hernanz, Cobos y Bayón (enero, 1930):

Es curioso, no obstante, observar que en ninguna profesión se hable de perfeccionamiento, excepto entre los maestros y entre los obreros. ¿Es modestia? ¿Es quijotismo? ¿Es afán ascensional? Quizás de todo un poco. El hecho es que, si no todos los maestros, una buena minoría siente la necesidad intensamente. 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. (pp.90-91)

En este proceso de crecimiento personal y profesional, debemos partir de la idea de que, tal y como figura en las conclusiones del Congreso Pedagógico Asturiano (julio, 1930), “el perfeccionamiento del Magisterio es, principalmente, obra colectiva” (p.84). Esto, en palabras de Hernanz (abril, 1929), quiere decir que

... el magisterio, al propugnar por su propio perfeccionamiento, no puede bastarse a sí mismo. Necesario le ha de ser buscar el apoyo y la colaboración: en lo económico, de las autoridades locales, provinciales y nacionales; en lo técnico y cultural, de los demás centros docentes: el Instituto, la Normal, la Universidad, entre los oficiales, y, entre los privados, todos los que algo puedan enseñar, todos los que sientan con él la obra educadora. Pero así como debemos confiar, antes que en nada, en nosotros mismos, así debemos confiar, antes que en el Estado, en las autoridades que tenemos más cerca; la Diputación y los Ayuntamientos. (p.85)

El perfeccionamiento docente no solamente se lleva a cabo en el aula y durante la jornada laboral, sino que la mayoría de actividades orientadas a tal propósito se realizan fuera del centro educativo y del horario escolar.

Estamos muy lejos de opinar que el maestro ha cumplido su misión con solo bien emplear las horas de clase; hace falta que aproveche también con el mejor resultado las horas libres. La mayor parte de éstas las necesita para su propio perfeccionamiento... (Domínguez, enero, 1931, p.88)

A continuación, exponemos algunos medios a través de los cuales, los maestros y las maestras trataban de perfeccionar su formación. “Un camino seguro hacia el perfeccionamiento del magisterio” (p.84), según Hernanz (abril, 1929), eran los CCP. Asimismo, en las conclusiones del Congreso Pedagógico Asturiano (julio, 1930), se consideró que “los viajes por España y por el extranjero, [...] son de gran importancia para la formación cultural del Magisterio” (p.84). También, hemos de valorar que una de las finalidades de las misiones culturales, basándonos en lo expuesto en las notas del ejemplar de abril de 1931, consistía en “propugnar por el perfeccionamiento del cuerpo docente” (p.98).

Otro medio de perfeccionamiento de gran importancia es la actividad societaria; no obstante, no es una opción muy recurrida por los docentes:

La realidad es que la inmensa mayoría del magisterio vive alejada de toda actividad societaria, que no interviene en sus decisiones y que, por consiguiente, no se beneficia con este dinamismo profesional. Sucede en esto lo que en la política nacional; la masa vive desentendida de los intereses colectivos. (Hernanz, abril, 1929, p.87)

Por último, señalamos la idoneidad de las escuelas de verano como una oportunidad de perfeccionamiento. En la revista, Vidal (octubre, 1930) realiza un análisis de la Escuela de Verano de Barcelona, explicando todos los cursos que allí se ofrecieron a los maestros. En esta misma línea, afirmamos que los cursos de perfeccionamiento cobran un mayor valor cuando han sido elegidos con libertad: “... 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...” (Vega, enero, 1931, p.105).

### Inspectores de primera enseñanza

La inspección deberá contribuir al perfeccionamiento de los docentes; en las notas de octubre de 1929 aparece una pregunta: “¿Qué puede hacer la Inspección por el perfeccionamiento del magisterio?” (p.88).

A juicio de Hernanz (enero, 1929a), los inspectores deben adoptar la “... función de colaboradores, incitadores y orientadores de los maestros” (p.21). Asimismo, según lo expuesto en las notas de octubre de 1929, “el inspector ha de ser hombre moral, espíritu bien cultivado y excelente maestro” (p.89). En estas mismas notas, se observa la actividad y la actitud de los inspectores desde dos perspectivas:

La Inspección puede tomar en serio su deber de dos maneras: con la ley a la vista; con la conciencia despierta. Muchos inspectores actúan de aquella manera; visitan la escuela, escriben el informe y vuelven a la oficina. Hay quienes lo hacen del otro modo; acuden a la escuela cuando se les reclama o cuando advierten la necesidad, con dietas o sin ellas, y ponen todo su esfuerzo al servicio del problema que encuentran. Aquellos no hacen nada; éstos... ¿qué pueden hacer éstos? (p.87)

Asimismo, se indica que una de las funciones principales de los inspectores es favorecer el acercamiento a la cultura de los maestros y de las maestras:

Los maestros quieren estudiar, sienten deseos de cultura general y especial. 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 (p.89)

Merece especial atención el papel de Antonio Ballesteros, inspector de Segovia, debido a su vinculación con *Escuelas de España* y a su labor como impulsor de la renovación pedagógica de la provincia. Hernanz (abril, 1931) habla de él, reconociendo y agradeciendo su trabajo.

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; aunque no tanto, porque parece preferir, quizás sin habérselo propuesto deliberadamente, ese ambiente tibio de la familia para charlar con sus amigos y compañeros de las cosas de la educación. 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 es D. Antonio Ballesteros, ya muy conocido en España por sus publicaciones y por su actuación pedagógica y cultural. (p.10)

Finalizamos recuperando de las notas de octubre de 1929 un pequeño apunte sobre el papel y la función de los inspectores en la escuela. Puede diferir de cómo entendemos actualmente la inspección, pero es una explicación esencial de cómo esta debería ser bajo la mirada de quienes redactaron la revista analizada: “la Inspección es un elemento de la escuela, y no superior a la escuela” (p.89).

### Directores escolares

En esta categoría, únicamente pretendemos realizar una apreciación acerca de la concepción que se tiene desde *Escuelas de España* de los directores escolares. Desde el punto de vista de todos ellos, un director debe estar implicado en todas las dimensiones de la realidad escolar; Cobos (enero, 1929), tras su visita a la escuela Cervantes y hablando acerca de su director, Ángel Llorca, expresa que el mejor director de escuela no trabaja desde el despacho de dirección:

Si vais a aquella escuela le encontraréis en otra clase explicando una lección, [...] en los talleres por las tardes, en las galerías, en el patio durante el recreo, en el comedor, en todas las clases nocturnas, en todas las reuniones y en todas las veladas, siempre oyendo preguntas y preguntando, siempre comprobando y siempre sugiriendo. ¿No ha de ser así el mejor director de escuela? (p.35)

Bayón (enero, 1929) comparte esta idea, pues en su visita a las escuelas confesionales Siurot, le llama la atención negativamente que el director de la escuela no ejerza de maestro. En su opinión, “un director que no enseña, aunque no sea cosa del todo nueva, no deja de ser sorprendente” (p.57).

### **c) Las familias y la comunidad**

En la presente subcategoría abordamos cuestiones referentes a la relación de la escuela con las familias y con la comunidad. Para ello, comenzamos reflejando la pregunta que realiza Miguel (julio, 1930): “¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?” (p.61). La respuesta que otorga a esta cuestión es que sí, debe funcionar como una pequeña sociedad humana por diferentes motivos, entre los cuales se encuentra el propio carácter social de la escuela.

Dentro de esta sociedad, el ambiente más cercano al alumnado durante sus primeros años está constituido por su propia familia. Por ello, resulta fundamental abrir la escuela a la familia de los niños y de las niñas; según Cobos (enero, 1929), Llorca favorecía la correcta interrelación entre la escuela y las familias:

El señor Llorca querría que la escuela fuera un hogar, no sólo para el niño, sino también para la familia del niño. 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. [...] salen de la escuela queriéndola algo más y sintiendo un poco mayor respeto hacia el niño. (pp.52-53)

Miguel (julio, 1930) posee este mismo pensamiento, señalando que el docente es el responsable de potenciar que los padres y las madres del alumnado acudan al centro escolar: “el maestro debe favorecer que los padres acudan a ella atraídos por sus enseñanzas, con lo cual cooperarán eficazmente a la obra social del maestro” (p.70). Es decir, el maestro debe procurar “... hacerles creer en la escuela y confiar en sus beneficios” (Domínguez, enero, 1931, p.90).

¿Qué ocurre cuando las familias no quieren colaborar con la escuela? Llorca (enero, 1930) trata esta situación en el siguiente fragmento, afirmando que el docente, ocurra lo que ocurra, tiene una labor que cumplir:

Las familias pueden enviar los niños a la escuela para evitarse molestias en casa. El maestro no debe tomarlo en cuenta. Honradamente hará lo que esté en sus medios hacer. Es su deber. Las

familias envían a los niños a la escuela para que adquieran en ella los conocimientos primarios y el maestro ha de procurar que estos deseos de las familias no sean defraudados y que el niño obtenga en la escuela todo el provecho de que es capaz. (p.16)

Además de procurar la interrelación con la familia, es fundamental, como veníamos avanzando, establecer relaciones de colaboración y de respeto con la comunidad. Esta idea, que ya fue defendida por el pedagogo Célestin Freinet, la refleja Sánchez (enero, 1931) en sus escritos: “no es necesario demostrar la necesidad que tiene la escuela de hoy [...] de establecer estrecho contacto, relaciones directas, con las familias de los niños y, a ser posible, con todo el vecindario” (p.107); y “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).

En base a estas palabras, el objetivo es que el discente se interese por su entorno y aprenda a vivir en comunidad; de igual manera, se procura que la comunidad sea consciente de la importancia de la escuela en el desarrollo de las sociedades humanas. La implicación de la comunidad en la escuela se torna aún más imprescindible en los espacios rurales (Miguel, julio, 1930).

En *Escuelas de España* se exponen numerosos ejemplos de centros escolares en los que la participación de la familia y de la comunidad es frecuente y natural. En las siguientes líneas, citamos algunos ejemplos. Hernanz (octubre, 1930) dice sorprenderse por la implicación que tienen las familias en las escuelas que visita en Barcelona: “una de las cosas que más sorprende al visitante castellano es la alta estimación que tienen en Barcelona por la enseñanza los padres de familia” (p.46). Otro ejemplo lo encontramos en la escuela Cervantes; según Cobos (enero, 1929), la escuela está abierta al antiguo alumnado, a las familias y a la comunidad. Destaca, incluso, que observó cómo tres monjas -dedicadas a la enseñanza- visitaron el centro educativo; ante esta visita, expresó lo siguiente: “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).

Como último ejemplo resaltamos la labor de la ILE. En palabras de Hernanz (julio, 1929), “puede decirse que la Institución es una gran familia, integrada por padres, profesores y alumnos, unida por un santo deseo: la educación de sus hijos” (p.67).

Finalizamos este apartado reflejando la necesaria relación entre la familia y escuela para lograr una educación de calidad, adecuada a la realidad social de cada momento. Miguel (julio, 1930) reflexiona expresando que “cuando la Escuela y la familia marchen unidas en apretado lazo de solidaridad, ambos medios educativos vivirán en íntima penetración y colaboración,

y entonces se logrará fácilmente una sociedad escolar fundada sobre bases sólidas y armónicas” (p.73).

### **3.4. La renovación del proceso de enseñanza y aprendizaje**

Son tantas las prácticas renovadoras que los docentes llevaron a cabo individual o colectivamente en las escuelas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que necesitaríamos mucho más tiempo y espacio del que disponemos para realizar un análisis exhaustivo de todas ellas y, aun así, siempre nos dejaríamos algo importante sobre lo que hablar. En este apartado abarcamos brevemente el valor de algunos de los principios pedagógicos de intervención educativa más trabajados en la revista.

#### Adecuación de la educación e individualización del aprendizaje

La adecuación del aprendizaje a las peculiaridades de cada uno de los niños y de las niñas, lleva siendo una premisa educativa desde hace más de un siglo. Para lograrlo, Sáinz-Amor (enero, 1930) indica que “es preciso conocer bien al niño, a la vida general y la vida pedagógica, para poder contestarla bien” (pp.28-29).

Tudela (abril, 1930) expresa que, en este momento, la tarea de conocer a cada uno de los estudiantes puede ser complicada, pues en ocasiones “... resulta muy difícil de reunir los datos más importantes, por la resistencia de la familia a proporcionarlos” (p.15). De ahí, la necesaria labor que tratábamos anteriormente de generar una relación de colaboración y confianza entre las familias y la escuela.

No obstante, si lo que se pretende es atender de forma individualizada a los discentes, es prioritario “... conocer las condiciones de educación e instrucción que reúnen cada uno de los educandos...” (Miguel, julio, 1930, p.71). Rodríguez (julio, 1930) indica que, para llevar a cabo esta labor,

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)

Una de las actuaciones para llevar a cabo la adecuación de la intervención educativa a las características del alumnado consiste en partir de sus intereses y motivaciones. Hernanz (julio, 1929) refleja las ventajas educativas que esto tiene:

... teniendo en cuenta únicamente los intereses del niño, lo que es y lo que quiere ser, se viene a la conclusión de que serían preferibles contestaciones menos brillantes y precisas; pero más verdaderas, más vividas por él, más infantiles, en suma. Contestaciones balbucientes, inexactas, hasta disparatadas; pero creadas por él, reacción de su espontaneidad ante las cuestiones que se le

plantean. Esto es lo que me parece verdaderamente educador porque pone en actividad su alma toda. Lo otro es sencillamente memorismo, mecanización, comedia poco piadosa. Querríamos al niño niño y no parodia de hombre. (p.56)

De igual manera, se considera fundamental realizar una evaluación inicial que nos permita partir de los conocimientos previos de los educandos, pues “cuando el niño llega por primera vez a la escuela ya sabe algo: esa debe ser la base” (Domínguez, enero, 1931, p.84).

Este mismo autor nos recuerda la idea que tenía el pedagogo Édouard Claparède sobre la escuela, exponiendo que este entendía la misma “como una escuela adaptada a la mentalidad de cada alumno, escuela que esté tan bien acomodada a las formas del espíritu como un vestido o un calzado a la medida lo están al cuerpo o al pie” (p.81).

El Estado, según Martí (octubre, 1930), nos ofrece un tipo de escuela rígido. Por ello, deberemos “... acomodar la reorganización y las enseñanzas de cada escuela a las necesidades y características del barrio en que radique o simplemente del núcleo de niños que ha de frecuentarla” (p.7). Para lograr una correcta y efectiva adecuación, es, por tanto, “... 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” (Rodríguez, julio, 1930, p.23).

Queda de manifiesto que una de las pretensiones principales de los docentes que escriben en *Escuelas de España*, es ajustar la práctica educativa a las características particulares de cada estudiante. Autores como Tudela (abril, 1930) lo expresan directamente: “así es que mi constante preocupación durante el curso, ahora y siempre, ha sido poner las lecciones al alcance de los alumnos...” (p.6). Hernanz (enero, 1929b) también resalta la necesidad de adecuar los programas escolares: “... estos programas, hechos con buen sentido, a la medida de nuestros escolares y de la realidad vital y física que tenemos delante...” (p.82), y López (octubre, 1929), por su parte, defiende el respeto a los diferentes ritmos de trabajo y de aprendizaje.

#### Papel participativo y activo del alumnado. Relación entre la teoría y la práctica. El valor educativo de los juegos y de los trabajos manuales

El papel activo y participativo de los discentes es otro de los principios que se comenzaron a integrar en la práctica escolar en las escuelas de España durante el primer tercio del siglo que estudiamos; esto vino motivado por corrientes educativas como la ILE o la Escuela Nueva. En nuestra revista, de acuerdo con lo expresado, Bayón (abril, 1930) escribe

que la enseñanza debe ser activa, forjadora; que el niño debe ser el principal agente en la obra de su progreso y perfeccionamiento, son principios perfectamente comprensibles y lo que nos parece extraño es que hasta ahora se hayan tenido tan escasamente en cuenta en la práctica de la enseñanza. (p.77)

Domínguez (enero, 1931) comparte esta idea, exponiendo que “hay que asegurar [...] la intervención activa y entusiasta del muchacho en su propia formación; y el paso gigante de la escuela está en facilitarle los medios adecuados” (p.85).

Por su parte, García (julio, 1930) completa esta información afirmando que el trabajo manual y los juegos tienen un gran valor educativo. Defiende una escuela

en la que el trabajo manual y corporal tenga un sitio en el programa, sin convertir a los niños en obreros de un taller o de una fábrica; donde los juegos y deportes se realicen por el puro placer que reportan... (pp.20-21)

La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia ya defendía el valor del juego como elemento educativo, de igual manera que la Escuela Nueva potenciaba el desarrollo del trabajo manual en las escuelas. En esta misma línea, Rodríguez (julio, 1930) afirma que “la simple observación nos da a conocer que todo ser vivo es esencialmente activo y que la primera manifestación de actividad en el niño es el juego.” (p.23). En base a esto, resulta esencial “organizar juegos con los niños, [...] jugar con ellos y esto con la naturalidad del que lo hace espontáneamente y está habituado a ello” (Bayón, abril, 1930, p.79).

Encontramos ejemplos de este tipo de prácticas en numerosos ejemplares. Por ejemplo, López (octubre, 1929) programa y lleva cabo actividades con su alumnado de iniciación a la investigación, además de trabajos manuales. Estos últimos, funcionan de manera habitual en la escuela Cervantes según lo explicado por Cobos (enero, 1929), y en la escuela Baixeras, Bayón (abril, 1929) pudo observar algunos juegos de lenguaje muy bien acogidos por los niños y por las niñas. Porque eso sí, será fundamental que los juegos tengan una función, pues según lo escrito por Bayón (octubre, 1929) tras su visita a las escuelas del Ave María, allí todo estaba “... enseñado por medio de juegos; pero muchas veces con juegos bobos e inadecuados” (p.72).

#### El docente como guía que orienta el aprendizaje del alumnado y favorece su motivación

Anteriormente hemos expuesto muchas cuestiones referentes a los maestros y a las maestras, pero no podíamos dejar de hacer una muy breve referencia a su labor como guía y como orientador. Según Huerta (abril, 1929) “... el trabajo del maestro era entonces fácil, limitado a ser guía y coordinador de los personales esfuerzos de cada uno de los niños encomendados a su custodia y dirección” (p.14).

López (octubre, 1929), sin embargo, realiza una matización a este respecto, señalando que es “... más sencilla y más difícil que la impuesta por la organización actual. 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).



Para que el docente pueda actuar de tal manera, requiere de cierta libertad en el momento de llevar a cabo su labor docente. “Esta libertad de acción será la que permita al maestro ser el orientador profesional del niño...” (Rodríguez, julio, 1930, p.25) , “... reservándose éste el papel de discreto observador y encauzador de inteligencias” (Miguel, julio, 1930, p.65).

Esta actividad del docente como orientador del aprendizaje y fomentador de la motivación del alumnado la vemos reflejada en numerosas ocasiones. No obstante, resaltamos lo expuesto por Baldó (octubre, 1930), quien explica el funcionamiento de la biblioteca infantil de La Farigola; en ella, el docente debe observar y estimular al alumnado para que adquiriera gusto y pasión por la lectura, favoreciendo que se conviertan en lectores competentes y habituales.

#### Aprendizajes funcionales y contextualizados

Uno de los objetivos primordiales de la educación consiste en preparar “... a los niños para una vida más completa, más pura y feliz que la de sus contemporáneos” (García, julio, 1930, p.21). Para ello, será fundamental garantizar aprendizajes funcionales, es decir, que sean útiles y sobre los que el alumnado pueda atribuir un sentido real y práctico. Del mismo modo, diferentes autores defienden que los contenidos deberán ser contextualizados y adecuados a la realidad que viven los niños y las niñas. Bayón (abril, 1929), en defensa de estas ideas, explica que “el trabajo de la escuela no debe ser cosa tan separada del resto de lo que se hace en la vida” (p.49). Tudela (julio, 1929) ejemplifica este principio educativo señalando que se deben vincular las lecturas con la realidad en la que vive el alumnado.

#### Cooperación y colaboración

Anteriormente, hemos abordado la colaboración entre diferentes agentes educativos como entre la familia y el docente o entre el docente y los inspectores. A continuación, abordamos la importancia de que se establezca un ejercicio de cooperación entre los educandos, siguiendo el ideario de la Escuela Nueva. Miguel (julio, 1930) señala el problema de la educación individualista y competitiva, exponiendo que

uno de los principales defectos de nuestras escuelas es la falta de espíritu de trabajo común de lo que también se puede añadir una marcada tendencia individualista, contraria al progreso social. Debe desaparecer ese individualismo y en su lugar crear la sociedad o colectividad escolar con miras a un trabajo de comunidad, con sus derechos bien definidos, con sus necesidades satisfechas y con desarrollo de su propia personalidad. (p.65)

Esto, según López (octubre, 1929), es fundamental en el momento de organizar una escuela en la cual debería primar “... el espíritu liberador, socializador y humanizador del trabajo colectivo o en comunidad” (p.21). Rodríguez (julio, 1930) explica qué supone el trabajo cooperativo, indicando que

... se refiere muy directamente al bien de los demás. Se desenvuelve mediante ejercicios colectivos, ya que la colaboración supone la limitación espontánea de la voluntad del individuo en servicio de la voluntad del grupo, identificando los intereses personales con los de la colectividad llevando cada uno su pequeño esfuerzo a la consecución de un ideal común. (p.31)

Como ejemplo, reflejamos el trabajo llevado a cabo en la escuela Cervantes, en cuyas clases, a juicio de Cobos (enero, 1929), "... 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" (p.48).

Por último, no podemos dejar de especificar que ese trabajo cooperativo debe estar formado por grupos heterogéneos. García (julio, 1930), en su explicación sobre cómo debería ser la escuela primaria, hace referencia a la diversidad en cuanto al sexo y en cuanto a la edad: "... viviendo allí los muchachos y muchachas como hermanos, amándose y respetándose como tales; auxiliando los mayores y los más fuertes a los pequeños en sus tareas y dificultades, defendiéndolos en casos de peligro..." (p.21).

#### Relación con la naturaleza y educación en el arte y en la belleza

Los maestros y las maestras que plasman sus reflexiones en la revista consideran que es fundamental observar, conocer, comprender y disfrutar de las manifestaciones artísticas y naturales de nuestro entorno. Sáinz-Amor (enero, 1930) opina que "hoy vivir es tener los ojos puestos en el mundo, estar alerta para captar el mayor número posible de vibraciones..." (p.25).

Para que el alumnado sepa cómo interpretar lo que ve y realizar sus propias producciones artísticas, es importante que haya tenido la oportunidad de adquirir una serie de habilidades, estrategias, contenidos, destrezas, actitudes y valores específicos. Según Huerta (abril, 1929),

hemos de pensar seriamente en llevar las Artes a la escuela, en presentar al niño gradualmente el panorama espléndido de las Artes, que, a la postre, son las que dan al mundo riqueza, belleza y nobleza... Por otra parte, las Artes -emoción, belleza, amor- llevan al niño fácilmente al despliegue de todo su energetismo vital; son los verdaderos caminos primarios de la Pedagogía. (pp.9-10)

Este mismo autor señala que las artes y las ciencias han de tratarse de forma complementaria dentro de las escuelas, aunque anteriormente afirma que el arte deberá ser prioritario:

... las artes tendrán en la escuela primaria un puesto de prioridad sobre las ciencias, y si éstas han de tener verdadero sentido educativo, sólo se podrá lograr cuando entren en juego como factores indispensables de las artes, cuando el niño perciba su valor real para la consecución de una obra útil o bella en la que él tenga puesto su entusiasmo y aplique a su logro el máximo esfuerzo. Compenetradas así las ciencias y las artes en la escuela... (p.16)

Huerta (abril, 1929) entiende todas las dimensiones de la realidad como una oportunidad para potenciar el arte y la belleza. En su trabajo, explica diferentes “tipos” de arte, entre los que encontramos el “arte de cultivar”, el “arte de repoblar el bosque”, el “arte de la cría de animales”, el “arte del taller”, el “arte de la palabra” (literatura), el “arte del sonido” (música), el “arte del color” (pintura), el “arte del modelado” (escultura), el “arte de la arquitectura”, el “arte de la danza”, el “arte de la escena o teatro”, el “arte de curar”, el “arte de enseñar” o el “arte de gobernar”. En esta misma línea, a juicio de Bayón (abril, 1929), “tendríamos que hacer tantas clases de dibujo como materias hay en la enseñanza primaria” (p.43).

Por otra parte, hacemos referencia al importante contacto con la naturaleza. Este ya venía siendo practicado por Célestín Freinet a través de las clases-paseo. De igual manera, esta iniciativa fue impulsada por la ILE y por Ovide Decroly que defendían la necesidad de realizar excursiones escolares y salidas al campo. En palabras de Rodríguez (julio, 1930),

el medio físico influye también en la educación moral; la belleza de las cosas que rodean al niño, el aire libre, la luz, los árboles, la montaña, la limpieza, una alimentación sana y nutritiva, son los mejores medios para asegurar su salud y vida moral. (p.29)

El contacto con la naturaleza se ha de procurar desde las escuelas. Un ejemplo de esto, lo podemos observar en la escuela de párvulos Municipal Montessoriana de Barcelona, visitada por Gómez (octubre, 1930); realizando la descripción de la misma, señala las siguientes características:

... 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 nidas”. (pp.60-61)

Asimismo, los maestros y maestras de *Escuelas de España* otorgan un especial valor educativo a las excursiones, entre otros motivos, porque los niños y las niñas “... se ponen en contacto con toda nuestra realidad geográfica, económica y social” (Bayón, abril, 1930, p.81). El problema que se presenta en una nota del ejemplar de abril de 1929 sobre las excursiones escolares era que las que se realizaban en España eran cortas y con prisas, lo cual se debía fundamentalmente al miedo de algunos maestros y maestras; según señalan en dicha nota, “la responsabilidad nos ata las manos. Y este miedo a la responsabilidad nace de la poca confianza que tenemos en nosotros mismos” (p.116).

Tal es el valor de las excursiones, que Hernanz (julio, 1929), hablando de la ILE, expone que “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” (pp.63-64).

# CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES

En este último apartado del documento reflejamos las conclusiones obtenidas en relación con los objetivos planteados, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.

## 1. CONCLUSIONES

En las siguientes líneas comprobamos cómo se ha alcanzado cada uno de los objetivos previstos en el capítulo I de este trabajo de investigación.

**Conocer la situación de renovación pedagógica en España durante la última etapa de la dictadura de Miguel Primo de Rivera, la monarquía de Alfonso XIII y el inicio de la Segunda República Española.**

Hemos alcanzado este objetivo mediante el trabajo adoptado durante todo el proceso de investigación, tanto desde la revisión bibliográfica que nos ha permitido contextualizar el trabajo, como desde el análisis de los contenidos abordados por *Escuelas de España*.

Como se puede comprobar a través de las diferentes aportaciones, el periodo analizado, al margen de sus vicisitudes económicas, políticas, sociales y educativas, constituyó una época de grandes avances educativos, en la que proliferaron iniciativas renovadoras de la mano de maestros y maestras y de profesionales de la pedagogía que buscaban adecuar la escuela y la educación a la realidad del momento. Algunas de las iniciativas más relevantes y que con más ahínco proliferaron por la geografía española fueron los CCP, las colonias escolares, las cantinas, las Misiones Pedagógicas, la sucesión de congresos pedagógicos en diferentes regiones, la publicación de trabajos y revistas especializadas y los viajes que numerosos maestros y maestras realizaron al extranjero o a otros lugares de España con el objetivo de conocer nuevas escuelas.

Muchas de las iniciativas nombradas fueron adoptadas de corrientes pedagógicas fundamentales como por ejemplo la ILE, la Escuela Moderna o la Escuela Nueva, así como las personalidades que las integran. La mayoría de las propuestas de renovación se convirtieron en una realidad con la llegada de la Segunda República, aunque anteriormente ya existían docentes generando propuestas y buscando la mejora de las escuelas para lograr incrementar la calidad educativa y la accesibilidad a la educación por parte de todos los niños y las niñas en edad escolar. También se favoreció la oportunidad de aprendizaje de personas adultas y se luchó por lograr una mejora en el proceso de formación inicial y permanente del profesorado.

**Profundizar en la situación de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia en este mismo momento histórico.**

Segovia fue un núcleo de renovación pedagógica y educativa en esta etapa. Tal afirmación viene motivada por ser la cuna donde se produjo el nacimiento de *Escuelas de España*, el lugar en que se crearon los CCP, donde se desarrollaron numerosas cantinas y colonias escolares, así como la organización de tres congresos pedagógicos reconocidos a nivel nacional y desde donde se fomentó la realización de viajes de estudios por maestros y maestras pensionados por la Diputación de Segovia. A todo esto, debemos añadir el desarrollo de la Universidad Popular Segoviana, referente fundamental, germen de cultura, de aprendizaje y de humanidad, abierta a personas de todos los niveles socioculturales y económicos.

Por último, hemos de sumar la pervivencia en sus tierras de profesionales que lucharon por mejorar la educación en este momento, como los fundadores de nuestra revista o muchos otros docentes o inspectores e inspectoras que colaboraron en la misma de forma directa o indirecta.

**Investigar las principales características de *Escuelas de España*: comprobar el número de ejemplares, la periodicidad de publicación y la estructura de la revista, así como el grado de participación de las personas que escribieron en la misma durante el primer periodo de publicación (enero, 1929 – abril, 1931).**

Tanto en la breve presentación que establecemos de la revista (capítulo III) como en el propio análisis de la misma (capítulo V), hemos reflejado las características que se buscaban conseguir desde lo planteado en este objetivo. Conocemos que el primer periodo de la revista está compuesto por 10 ejemplares cuyas extensiones oscilan entre 118 y 132 páginas y sabemos que se publicaban trimestralmente y que guardaban una estructura paralela, la cual ha sido detallada en los capítulos anteriormente señalados.

En lo referente al grado de colaboración de las personas que participaron en el desarrollo de la revista, hemos realizado un análisis exhaustivo de la misma que nos ha permitido conocer quiénes fueron estas personas (anexo VII) y cuál fue su grado de participación en la revista a nivel general (anexo V), particularizando en el periodo de publicación segoviano. Este análisis nos ha permitido comprobar que *Escuelas de España* se extendió por todo el territorio español, y fueron muchos maestros y maestras de diferentes procedencias quienes enriquecieron las páginas de cada una de sus publicaciones.

**Analizar la renovación educativa de la época estudiada a partir de los contenidos abordados por los ejemplares del primer periodo de publicación de *Escuelas de España* (enero, 1929 – abril, 1931).**

Hemos podido comprobar que la revista abarca numerosos contenidos que afectan al ámbito educativo desde sus diferentes dimensiones. A partir del análisis de los temas más abordados por la misma, hemos obtenido información que denota en gran medida el proceso de transformación que estaba viviendo la educación durante el primer tercio del siglo XX.

Hemos tenido la evidencia de situarnos en un momento en que la concepción de la educación y de las escuelas en la sociedad estaba cambiando; donde numerosos docentes comenzaban a preocuparse por las condiciones en las que se debían desenvolver los maestros y las maestras, especialmente en la escuela rural. Es este un periodo en el que diversos profesionales impulsaron iniciativas para favorecer las relaciones entre los docentes y su colaboración con otros profesionales, por ejemplo, con los inspectores de primera enseñanza, y evitar así el aislamiento que algunos de ellos sufrían. En este contexto, la formación inicial y permanente del profesorado comenzaba a ser un objetivo prioritario para la mejora de la educación, y con ello, el desarrollo de la realidad social.

Constituye una etapa en la que las familias comenzaron a ser consideradas como una parte fundamental de la comunidad educativa; esa, en que las puertas de las escuelas se empezaron a abrir a la sociedad. Y no solo eso, sino que “la escuela, comenzó a salir de la escuela”, favoreciendo las relaciones con el entorno natural. En este contexto se entendía que el docente debía transformar la autoridad por la fuerza en una autoridad guiada por la comprensión, la escucha, la confianza, la empatía, el respeto y la ayuda.

Por último, afirmamos que nos estamos refiriendo a una época en la que los niños y las niñas empezaban a ser valorados y respetados como lo que eran, niños y niñas, poniendo especial énfasis en el desarrollo de su autonomía, de su identidad personal y de su libertad de pensamiento y acción, evitando coartar la espontaneidad propia de la infancia. Un periodo histórico en el que numerosos profesionales de la educación y de la pedagogía decidieron enfrentarse a los poderes políticos y religiosos, a favor de una mejora sustancial en la educación y en las escuelas, en busca del progreso, el cambio y la renovación pedagógica.

## 2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Consideramos que es importante reconocer las limitaciones que tiene el presente estudio de investigación, favoreciendo así su rigurosidad y su validez. En primer lugar, encontramos una limitación en la exhaustividad y profundidad del análisis, en cuanto a que no hemos abordado la totalidad de los temas que trabaja la revista. Esto es así, dado que estos son innumerables, lo que conllevaría la necesidad de realizar una fundamentación teórica más amplia y un análisis mucho más extenso; en un trabajo con una limitación temporal y espacial como es el TFM, requerimos acotar el proyecto como ya indicamos en el apartado de la metodología (capítulo IV).

En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, debemos resaltar la idoneidad que habría supuesto la visita a archivos históricos de los que poder recopilar información de la época que nos acercase al conocimiento de *Escuelas de España* y de las personas implicadas en su desarrollo. Bien es cierto que hemos consultado numerosos documentos de la época, pero partiendo de una tercera limitación, que es la escasa formación de la investigadora en lo referente a la historia de la educación. Este último inconveniente ha intentado compensarse con la lectura de un amplio volumen de referencias y manuales y a través de una profunda revisión bibliográfica.

Por último, hemos encontrado una cuarta limitación en la inexistencia de investigaciones que hayan estudiado la revista anteriormente. No obstante, esta limitación conlleva un abanico de oportunidades para establecer líneas futuras de investigación.

## 3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación ofrece muchas y muy variadas posibilidades de continuidad. Tal y como hemos avanzado a lo largo del documento, no existen investigaciones orientadas a analizar esta revista; partiendo de esta idea, encontramos posibilidades de investigación desde numerosas disciplinas científicas, tanto desde el punto de vista cualitativo como desde el cuantitativo.

Son numerosas las investigaciones que se pueden realizar desde *Escuelas de España*, por ejemplo, valorando el tratamiento de temas específicos que se abordan en ella, realizando un análisis acerca de la propia vida y evolución de la revista o llevando a cabo estadísticas que comprueben el grado de aparición de diferentes conceptos, la participación de los autores en la misma, el tipo de publicaciones, etc. Sin embargo, consideramos que la continuación más directa de esta primera investigación podría consistir en analizar la revista en su totalidad.



# LISTA DE REFERENCIAS

## 1. LISTA DE REFERENCIAS GENERAL

- 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.
- Alfaro, I. (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.
- Alonso, R. (2009). Concepción Sáinz-Amor: burgalesa, maestra y pionera. *Brotos*, (6), 13-16. Recuperado de <https://goo.gl/kd1zTX>
- Álvaro, C. (s.f.). Carlos Martín, el impresor de la República. *El Norte de Castilla*. Recuperado de <https://goo.gl/nI9z9m>
- 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>
- Asociación Escuela Benaiges. (28, febrero, 2017). Asociación Escuela Benaiges. Bañuelos de Bureba [Blog]. Recuperado de <http://escuelabenaiges.blogspot.com.es/>
- Ávila, A., y Holgado, J. A. (2004). Las conferencias pedagógicas: un instrumento para la formación permanente del magisterio español (siglos XIX y XX). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 23-38.
- Ballesteros, A. (1924). Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y Cantón Suizo de Neuchatel. *Tomo XIX de los Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (pp. 209-262). Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Recuperado de <https://goo.gl/rLrbxi>

- Baquero, P. (productor) y Tapia, G. (director). (2007). *Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República: un puente entre el campo y la ciudad* [Cinta cinematográfica]. España: Corporación de Radio y Televisión Española.
- Barreiro, H. (1982). *Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la renovación educativa en España (1889-1936)* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Bernal, J. M., y López, J. D. (2007). La Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, 215-239.
- Boletín de Educación. (1935). *Órgano Oficial de la Primera Enseñanza de la provincia, nº 13*, 1935, septiembre. Recuperado de <https://goo.gl/qZoTJH>
- Caballero, A. (2011). Adolfo Sánchez Vázquez: sus primeros años de formación en Málaga hasta su exilio en México (1915-1937). *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica*, (37), 217-233.
- Calatayud. (2001). *Homenaje al mejor maestro aragonés*. Recuperado de <https://goo.gl/7faw7N>
- 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>
- 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: Editorial Ariel, S. A.
- Castro, M. A. (1998). Un promotor de la renovación pedagógica española: Manuel Bartolomé Cossío. *Investigaciones históricas: época moderna y contemporánea*, (18), 235-248.
- CEIP Diego de Colmenares. (s.f.). *Sociedad de Amigos del grupo escolar Colmenares*. Recuperado de <https://goo.gl/Wyqfa5>
- CEIP Mestre Vicent Artero. (2017). *Historia y entorno*. Recuperado de <http://mestreacasa.gva.es/web/vicentartero/historia>
- Circular (14 de julio de 1941). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, nº 166*, 1941, 14 de julio. Recuperado de <https://goo.gl/0jRhsE>
- Comas, F. (2007). Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares. *Revista de Educación*, 91-115.

- Comas, F., y Miró, M. I. (2009). El testimoni de Rosa Roig, un exemple de renovació pedagògica a les Escoles Normals del primer terç de segle XX. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (14), 197-227.
- Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo* (Julián Marías, trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S. A. U.
- Cossío, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Cossío, M. B. (1934). *Patronato de Misiones Pedagógicas*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Costa, L. (2013). Comunicación y propaganda durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). *Historia y Comunicación Social*, 18, 385-396. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44336](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44336)
- Crespo, M. C. (1996). Luis de Zulueta, político y pedagogo. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 131-150.
- Decreto, de 29 de septiembre, de 1931. *Gaceta de Madrid*, 1931, 30 septiembre.
- Dewey, J. (1929). *La escuela y la sociedad* (Domingo Barnés, trad.). Madrid: Beltrán.
- Diego, C. (2006). *Luis Huerta. Maestro e higienista*. Oviedo: KRK Ediciones.
- 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)
- Domínguez, M. R. (1989). El perfeccionamiento de los maestros en las primeras décadas del siglo XX: congresos, conferencias, certámenes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (4), 11-21.
- Dueñas de, C., y Grimau, L. (2009). *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Madrid: Talasa Ediciones S.L.
- EcuRed. (s.f.). *Félix Martí Alpera*. Recuperado de <https://goo.gl/UR8ml8>
- 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>
- Estebaranz, A. (1, marzo, 2016). Pablo de Andrés Cobos: maestro en La Granja. *Arqueología de Imágenes* [Blog]. Recuperado de <https://goo.gl/IXrglr>

- Feito, R., y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Fernández, M. (s.f.). Mi paso por el semicentenario colegio “El Peñascal”. *El Adelantado de Segovia*. Recuperado de <https://goo.gl/VxZWGz>
- Ferrary, A., y Montero, M. (2002). La Segunda República. En J. Paredes (Coord.), *Historia contemporánea de España (siglo XX)* (pp. 480-519). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Freitas, T. (2017). Cultura material, espaços e edifícios escolares na *Revista de Pedagogia / Espanha: a circulação das ideias internacionais e o contexto espanhol (1922-1934)*. *História da Educação*, 21(51), 297-316. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/67532>
- Fundación Ángel Llorca. (2012). *Grupo escolar Cervantes*. Recuperado de <https://goo.gl/IqiSKB>
- Fundación Pablo Iglesias. (2017). *Huertas Naves, Luis*. Recuperado de <https://goo.gl/Zdwu5A>
- Gabriel, P. (2000). Sociedad, gobierno y política (1902-1931). En A. Bahamonde (Coord.), *Historia de España. Siglo XX* (pp. 301-536). Madrid: Ediciones Cátedra.
- García, N. (2008). La recuperación de Norberto Hernanz Hernanz (Maestro segoviano, fundador de los Centros de Colaboración Pedagógica). *El Adelantado de Segovia*. Recuperado de <http://www.eladelantado.com/opinionAmplia/5536/opinion>
- García, V. (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- 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.
- González, E. (2010). El pedagogo Luis Álvarez Santullano. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 1(48), 119-175.
- González, J. M. (2016). *Luis Bello: vida y época. Su producción periodística y literaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- González-Pola, P. (2014). Las disoluciones del Cuerpo y su repercusión sobre el Colegio / Academia de Artillería. *Revista de Historia Militar*, (1), 185-234.

- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno, y A. Pérez. (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Deuman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). México: El Colegio de Sonora.
- Gutiérrez, R. (2008). Alejandro Manzanares y las dos Españas. *Diario del Alto Aragón*. Recuperado de <https://goo.gl/dbqGCr>
- 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. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 113-136.
- 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, N. (s.f.). *Memorias Norberto Hernanz y Hernanz*. Manuscrito inédito.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Alteraciones de los municipios en los Censos de Población desde 1842*. Recuperado de <https://goo.gl/fPKDhl>
- Jiménez, A. (1987). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Editorial Cincel, S. A.
- 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, J. A. (1992). Contribuciones de Santiago Hernández Ruiz al proceso de modernización y renovación escolar en España (1901-1988). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (11), 287-296.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39.

- La Vanguardia. (23 de marzo de 1933). Patronato Escolar de Barcelona. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://goo.gl/jEad5N>
- Las Merindades en la memoria. (12, septiembre, 2014). Los maestros de Villarcayo, Felisa Miguel y Vicente López [Blog]. Recuperado de <https://goo.gl/BJrzkS>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). *Gaceta de Madrid*, n° 1710, 1857, 10 septiembre. Recuperado de <https://goo.gl/NVKZcG>
- Liébana, A. (2010). La represión del magisterio republicano. *Federación Estatal de Foros por la Memoria*. Recuperado de <https://goo.gl/n6aAX6>
- López, J. (s.f.). Escuelas y maestros en el concejo de Cangas del Narcea en 1935 y 1936. *El Tous pa Tous. Sociedad Canguesa de Amantes del País*. Recuperado de <https://goo.gl/km7Q3E>
- 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, M. T. (2003). *Defensoras de la educación de la mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica.
- Lozano, C. (1990). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos Editor, S.A.
- 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: Editorial Ariel, S. A.
- Luquero, A. (2013). ¿Quién fue Carlos Sáinz de los Terreros? *Periódico Independiente de Información Vallecana*. Recuperado de <https://goo.gl/KaWg7R>
- 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.
- 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, S.A.
- 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.
- Maroto, J. (2012). *Historia de España. Proyecto Hispania*. Barcelona: Almadraba Editorial.
- Martí, F. (1911). *Las escuelas rurales*. Gerona: Dalmau Carles.
- Martínez-Salanova, E. (s.f.). *Celestin y Elise Freinet por una escuela libre, cooperativa y comunicadora*. Recuperado de <https://goo.gl/MCncgO>
- 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.
- 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: Editorial La Muralla, S. A.
- Mata, M. (1984). Renovación pedagógica. *ALDABA. Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (2), 45-60.
- Matesanz, J. (2006). El centro visto por sus anteriores directores. *Colegio Villalpando 50 aniversario*, 8-9.
- Mellado, J. (11, febrero, 2017). María Baldó Massanet, pedagoga, activista y feminista [Blog]. Recuperado de <https://goo.gl/Si9gt4>
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, 59-82.
- 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.

- 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, A. (2007). *Ángel Llorca. Residencia de Estudiantes*. Recuperado de <https://goo.gl/Sn5jnz>
- Moreno, M. (1997). Libros emparedados. *El País*. Recuperado de <https://goo.gl/bYHPPd>
- Moreno, P. L. (2007). Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar. *Revista de Educación*, 167-190.
- 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.
- Museo del Cid: Centro online de interpretación cidiana. (2017). *Manzanares Beriain Alejandro*. Recuperado de <https://goo.gl/X11V9V>
- Muset, M. (2007). Olvide Decroly. La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 95-122). Barcelona: Editorial Graó.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, (35), 629-636.
- Noguera, J. (1984). *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de la vida de una Escuela Normal*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Olaya, M. D. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 207-213.
- 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>
- Orden de 19 de diciembre de 1951, por la que se resuelve el expediente de depuración de don Vicente Artero Pérez. *Boletín Oficial del Estado*, nº 143, 1952, 22 de mayo. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1952/143/A02303-02303.pdf>
- Orden de 27 de abril de 1953 por la que se resuelve el expediente de revisión de don Bernardo Miguel Mancebo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 143, 1952, 22 de mayo. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1953/175/A03821-03821.pdf>



- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA, S. A.
- Paniagua, J. (1991). *España: siglo XX. 1898-1931*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- Paniagua, J. (1994). *España: siglo XX. 1931-1939*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- Peralta, M. D. (1998). Los antecedentes de los Estudios Universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Tendencias Pedagógicas*, (1), 201-212.
- Pérez, A. (2011). *In dubio contra reum*. La depuración contradictoria de Felipe Castiella Santafé, maestro nacional de la escuela preparatoria del instituto «Goya» de Zaragoza (1936-1940). En G. Vicente (Coord.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 571-580). Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Pérez-Villanueva, I. (2004). *Francisco Giner de los Ríos: Obras Selectas*. Madrid. Austral Summa.
- 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.
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Universidad Complutense, Madrid.
- Pozo del, M. M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español? *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 211-247.
- 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.

- Real Decreto, de 18 de abril, de 1900. *Gaceta de Madrid*, nº109, 1900, 19 abril. Recuperado de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1900/109/A00316-00317.pdf>
- Real Decreto, del 11 de enero, de 1907. *Gaceta de Madrid*.
- Real Decreto, de 30 de agosto, de 1914. *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, nº72, 1914, 8 septiembre.
- Real orden resolviendo en la forma que se indica expediente gubernativo relacionado con la provisión de la plaza de director de la Escuela nacional graduada de niños del grupo "Joaquín Costa", de Zaragoza. *Gaceta de Madrid*, nº 181, 1930, 30 junio. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1930/181/A01998-01998.pdf>
- Rekalde, I. (2001). *Escuela, educación e infancia durante la Guerra Civil en Euskadi* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Rodríguez, F. (1925). El método Decroly. *Tomo XVIII de los Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (pp. 295-319). Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Recuperado de <https://goo.gl/jDDVoT>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- 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: Editorial ACTAS, S. L.
- 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: Editorial Ronsel.
- Ruiz, J. (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, 229-248.
- 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. I. (2012). *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.
- Sáez, M. (s.f.). *Periodismo segoviano*. Segovia: Instituto Diego de Colmenares. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recuperado de <https://goo.gl/djdcYP>
- Santos, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80.
- Segovia Republicana. (19 de julio, 1931). Interesante Asamblea pedagógica en La Granja. *Segovia Republicana*, (66), 2. Recuperado de <https://goo.gl/WaWkNg>
- Serrano, A. (21, noviembre, 2009). Mi bisabuelo Carlos Martín Crespo. *La ventana torcida* [Blog]. Recuperado de <https://goo.gl/Q9UK5j>
- Serrano, S., y Álvarez, W. (1987). La represión nacionalista: “paseos” y ejecuciones. *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 27(67), 77-86.
- Solís, M. (2010). Libertarismo y justicia social: la libertad como valor político. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 48(125), 41-52.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Espasa Libros S. L. U.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tiana, A. (1996). Joaquín Costa. En J. Ruiz (Dir.), *La educación en España. Textos y documentos* (pp. 188-192). Madrid: Editorial ACTAS, S. L.
- 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.
- Torrús, A. (2014). La memoria histórica que no gusta a la Iglesia. *Público*. Recuperado de <https://goo.gl/a893iy>
- Universidad de Valladolid. (2017). *Plan de Estudios del Máster de Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa*. Recuperado de <https://goo.gl/6Nf45N>
- 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.

- Valle del, J. A. (1981). La censura gubernativa de prensa en España (1914-1931). *Revista de Estudios Políticos*, (21), 73-126.
- Valles, J. M. (2010). Vida intelectual en Segovia a comienzos del siglo XX. La Universidad Popular. En *Educación y cultura en Segovia, 1910-1931. XXXI Curso de Historia de Segovia* (pp. 39-56). Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Varela, M., y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Revista Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- Vega, S., y Martín, J. L. (2003). *La II República en Segovia*. Segovia: Asociación Foro por la Memoria-Segovia.
- Villalpando, M. (1999). *La Universidad Popular Segoviana 1919-1936*. Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- 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. (2000). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 9-24.
- 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. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, 21-44.
- Viñes, C. (1983). La Renovación Pedagógica del siglo XIX y las Colonias Escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, (2), 94-124.
- Wikipedia. (18, septiembre, 2016). *Luis de Zulueta*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Luis\\_de\\_Zulueta](https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_de_Zulueta)
- Wikipedia. (15, abril, 2017). *Luis Bello*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Luis\\_Bello](https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_Bello)

## 2. LISTA DE REFERENCIAS DE ESCUELAS DE ESPAÑA

- Baldó, M. (octubre, 1930). Una modalidad funcional de la biblioteca infantil de la escuela “La Farigola”. *Escuelas de España*, (8), 14-21. Recuperado de <https://goo.gl/5uOytb>
- Ballesteros, A. (abril, 1929). San Quirce y la cultura popular. *Escuelas de España*, (2), 26-35. Recuperado de <https://goo.gl/HL5dm0>
- Ballesteros, A. (abril, 1931). La colonia escolar de Segovia. *Escuelas de España*, (10), 86-95. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Bayón, D. (enero, 1929). Escuelas Siurot de Huelva. *Escuelas de España*, (1), 56-73. Recuperado de <https://goo.gl/xYDbAw>
- Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras de Barcelona. *Escuelas de España*, (2), 36-73. Recuperado de <https://goo.gl/HL5dm0>
- Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María. *Escuelas de España*, (4), 45-73. Recuperado de <https://goo.gl/zF4MLi>
- Bayón, D. (abril, 1930). Instituto escuela. *Escuelas de España*, (6), 65-81. Recuperado de <https://goo.gl/bR28Ng>
- Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa – Escuelas españolas. *Escuelas de España*, (9), 47-70. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- Bayón, D. (abril, 1931). La escuela francesa – Escuelas españolas II. *Escuelas de España*, (10), 57-85. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Bello, L. N. (julio, 1929). Un alto en el viaje por las escuelas. *Escuelas de España*, (3), 9-18. Recuperado de <https://goo.gl/oVwjst>
- Cabello, F. J. (abril, 1931). La Universidad Popular Segoviana. *Escuelas de España*, (10), 40-43. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Causí, T. (octubre, 1929). El ahorro escolar. *Escuelas de España*, (4), 5-18. Recuperado de <https://goo.gl/zF4MLi>
- Causí, T. (enero, 1931). El problema. *Escuelas de España*, (9), 3-21. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- Cerezo, F. N. (abril, 1931). La aldea: visión agreste. *Escuelas de España*, (10), 44-56. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Cobos, P. A. (enero, 1929). La escuela Cervantes de Madrid en 1926. *Escuelas de España*, (1), 28-55. Recuperado de <https://goo.gl/xYDbAw>

- Cobos, P. A. (octubre, 1929). Maestros: D. Miguel de Unamuno. *Escuelas de España*, (4), 74-84. Recuperado de <https://goo.gl/zF4MLi>
- Cobos, P. A. (enero, 1931). Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926. *Escuelas de España*, (9), 28-42. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- Cossío, M. B. (abril, 1929). Escuelas y escuela. *Escuelas de España*, (2), 3-6. Recuperado de <https://goo.gl/HL5dm0>
- Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta. *Escuelas de España*, (9), 71-95. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- ERV. (julio, 1930). El Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. *Escuelas de España*, (7), 3-14. Recuperado de <https://goo.gl/VD18Gu>
- Fernández, F. (abril, 1931). El Centro de Zarzuela del Monte. *Escuelas de España*, (10), 33-39. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Ferrari, M. (octubre, 1929). D. Martín Chico Suárez. *Escuelas de España*, (4), 85-87. Recuperado de <https://goo.gl/zF4MLi>
- García, M. (julio, 1930). La escuela primaria. *Escuelas de España*, (7), 15-21. Recuperado de <https://goo.gl/VD18Gu>
- Gómez, F. (octubre, 1930). La enseñanza de párvulos en Barcelona. *Escuelas de España*, (8), 53-64. Recuperado de <https://goo.gl/5uOytb>
- Hernanz, N. (enero, 1929a). Formación del magisterio. *Escuelas de España*, (1), 6-27. Recuperado de <https://goo.gl/xYDbAw>
- Hernanz, N. (enero, 1929b). Dos congresos pedagógicos. *Escuelas de España*, (1), 74-105. Recuperado de <https://goo.gl/xYDbAw>
- Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio. *Escuelas de España*, (2), 74-99. Recuperado de <https://goo.gl/HL5dm0>
- Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas: dos maestros y dos instituciones. *Escuelas de España*, (3), 43-68. Recuperado de <https://goo.gl/oVwjst>
- Hernanz, N. (octubre, 1930). Notas de una visita a las escuelas de Barcelona. *Escuelas de España*, (8), 42-52. Recuperado de <https://goo.gl/5uOytb>
- Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración. *Escuelas de España*, (10), 7-32. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Hernanz, N., Cobos, P. A., y Bayón, D. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano. *Escuelas de España*, (5), 80-99. Recuperado de <https://goo.gl/2SN28F>

- Huerta, L. (abril, 1929). Pedagogía de las artes. *Escuelas de España*, (2), 7-25. Recuperado de <https://goo.gl/HL5dm0>
- 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*, (5), 3-16. Recuperado de <https://goo.gl/2SN28F>
- López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño. *Escuelas de España*, (4), 19-35. Recuperado de <https://goo.gl/zF4MLi>
- Manzanares, A. (enero, 1931). Los maestros: en memoria de García Rivero. *Escuelas de España*, (9), 43-46. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- Marcos, J. (enero, 1930). La fundación Sierra-Pambley. *Escuelas de España*, (5), 54-67. Recuperado de <https://goo.gl/2SN28F>
- Martí, F. (octubre, 1930). La empresa escolar de Barcelona. *Escuelas de España*, (8), 3-13. Recuperado de <https://goo.gl/5uOytb>
- Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana? *Escuelas de España*, (7), 61-77. Recuperado de <https://goo.gl/VD18Gu>
- Pérez, J. M. (enero, 1930). Maestros: Costa. *Escuelas de España*, (5), 68-79. Recuperado de <https://goo.gl/2SN28F>
- Pérez, J. M. (abril, 1930). Una visita al reformatorio del “Buen Pastor”. *Escuelas de España*, (6), 20-39. Recuperado de <https://goo.gl/bR28Ng>
- Quintanilla, M. (abril, 1931). Segovia. *Escuelas de España*, (10), 3-6. Recuperado de <https://goo.gl/VwQt2H>
- Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades: ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano. *Escuelas de España*, (4), 36-44. Recuperado de <https://goo.gl/zF4MLi>
- Ranz, D. (abril, 1930). A grandes males... Jerarquía y responsabilidad. *Escuelas de España*, (6), 50-54. Recuperado de <https://goo.gl/bR28Ng>
- Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos. *Escuelas de España*, (7), 22-36. Recuperado de <https://goo.gl/VD18Gu>
- Sáinz-Amor, C. (enero, 1930). El mar y la escuela. *Escuelas de España*, (5), 17-33. Recuperado de <https://goo.gl/2SN28F>
- Sáinz, C. (julio, 1929). Intervención del médico escolar en la elección de niños para colonias escolares. *Escuelas de España*, (3), 76-80. Recuperado de <https://goo.gl/oVwjst>

- Sánchez, L. (enero, 1931). La escuela debe salir de la escuela. *Escuelas de España*, (9), 107-110. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- Tudela, A. (abril, 1930). Sobre el estudio de la pedagogía. Cómo enseñó este curso dicha materia. *Escuelas de España*, (6), 3-19. Recuperado de <https://goo.gl/bR28Ng>
- Urdangaray, A. M. (julio, 1930). Enseñanza de adultos. *Escuelas de España*, (7), 37-48. Recuperado de <https://goo.gl/VD18Gu>
- Vega, L. (enero, 1931). Inquietudes. *Escuelas de España*, (9), 103-105. Recuperado de <https://goo.gl/cmUjSF>
- Vidal, M. (octubre, 1930). Diputación de Barcelona: la Escuela de Verano. *Escuelas de España*, (8), 25-41. Recuperado de <https://goo.gl/5uOytb>



# ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Aguilera y Egea, Francisco, 13  
Alcalá-Zamora y Torres, Niceto, 14, 16  
Alfonso XIII, 3, 7, 11, 13, 14, 20  
Almendros Ibáñez, Herminio, 26  
Álvarez González-Posada, Melquíades, 13  
Álvarez Santullano, Luis, 67, 147  
Andrés Cobos, Pablo, 1, 29, 36, 39, 42, 43, 45, 63, 64, 69, 74, 75, 76, 77, 81, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 107, 143  
Artero Pérez, Vicente, 66, 150  
Azaña Díaz, Manuel, 12, 14, 16  
Azcárate, Gumersindo, 66  
Baldó de Torres, María, 66, 78, 106, 148  
Ballesteros Usano, Antonio, 2, 24, 25, 29, 31, 32, 35, 39, 42, 48, 65, 80, 86, 87, 89, 91, 100, 144  
Bartolomé Cossío, Manuel, 18, 20, 23, 24, 26, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 93, 132, 147, 148  
Bautista Aznar-Cabañas, Juan, 13  
Bayón Carretero, David, 1, 36, 39, 41, 42, 44, 64, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 98, 101, 104, 105, 106, 108, 145, 146  
Bello Trompeta, Luis Nicolás, 67, 71, 146  
Benaiges Nogués, Antonio, 26  
Berenguer y Fusté, Dámaso, 13  
Bergamín García, Francisco, 22  
Blasco Ibáñez, Vicente, 12  
Bugallal Araujo, Gabino, 18  
Cabello Doderó, Francisco Javier, 35, 67, 86, 87, 144  
Castiella Santafé, Felipe, 66, 145  
Castillejo, José Luis, 23, 24  
Causí Casaus, Teodoro, 67, 69, 70, 72, 95, 150  
Cerezo, Fernando Norberto, 76  
Chico Suárez, Martín, 63, 67, 69, 149  
Claparède, Édouard, 104, 149  
Cluet Santiberi, Manuel Juan, 26  
Correas Fernández, Dionisio, 31  
Costa Martínez, Joaquín, 17, 63  
Cousinet, Roger, 10  
de los Ríos Urruti, Fernando, 12, 13, 14, 35  
Decroly, Ovide, 10, 20, 25, 26, 31, 108  
Dewey, John, 6, 10  
Domingo Sanjuán, Marcelino, 12, 14  
Domínguez Martín, Mariano, 66, 70, 73, 75, 76, 94, 99, 101, 104, 105, 147  
Fernández Sancho, F., 67, 83, 144  
Fernández Silvestre, Manuel, 11  
Ferrari, Mariano, 67, 69, 149  
Ferrer i Guardia, Francisco, 7, 105  
Ferrière, Adolphe, 9, 10, 26  
Figueroa y Torres, Álvaro, 13, 18, 23  
Freinet, Célestin, 10, 26, 102, 108  
Friedrich Krause, Karl Christian, 8  
García Alix, Antonio, 17, 18, 23  
García del Real, Matilde, 67, 68, 105, 106, 107, 148  
García García, Segundo, 13  
García Rivero, Santiago, 63  
Gila Sanz, Segundo, 35, 86, 88  
Gimeno y Cabañas, Amalio, 23  
Giner de los Ríos, Francisco, 8, 23, 66, 148  
Gómez de Sánchez, Francisca, 29, 36, 66, 72, 73, 81, 87, 88, 92, 108, 145  
Hernández Ruiz, Santiago, 67, 149  
Hernanz Hernanz, Norberto, 1, 20, 29, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 63, 64, 68, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 109, 144  
Hilario Ayuso, Manuel, 12  
Huerta Naves, Luis, 66, 69, 105, 107, 108, 146  
Jiménez de Asúa, Luis, 13, 15  
Kerschensteiner, Georg, 9  
Largo Caballero, Francisco, 14  
León Maroto, Andrés, 35  
Lerroux García, Alejandro, 12, 14, 15  
Llorca i García, Ángel, 20, 26, 65, 70, 71, 92, 94, 100, 101, 143, 147  
López Ochoa, Eduardo, 13  
López, Vicente, 66, 69, 104, 105, 106, 150  
Lucha, Lucía, 36, 87  
Luzuriaga Medina, Lorenzo, 5, 6, 12, 28, 35  
Machado Ruiz, Antonio, 35, 46, 82  
Maeztu Whitney, María, 35  
Manzanares Beriain, Alejandro, 65, 78, 143  
Marañón y Posadillo, Gregorio, 35, 46  
Marcos Candanedo, Julio, 66, 69, 146  
Martí Alpera, Félix, 19, 20, 43, 66, 77, 78, 97, 104, 145  
Martín Crespo, Carlos, 2, 40, 42, 47, 62  
Mateo Sagasta, Práxedes Mariano, 16  
Maura Gamazo, Miguel, 14  
Maura y Montaner, Antonio, 16  
Miguel Mancebo, Bernardo, 65, 70, 73, 75, 89, 92, 93, 101, 102, 103, 106, 143  
Montessori, María, 10

Moreno Rodríguez, Agustín, 35  
 Moreno, Fuencisla, 36, 87  
 Morral, Mateo, 7  
 Natalías García, Pedro, 31, 33  
 Ortega y Gasset, José, 13, 23, 24, 46, 66  
 Palacio, Joaquín, 67, 145  
 Paz Faraldo, Joaquín, 13  
 Pérez Civil, Jose María, 65, 72, 78, 90, 93, 146  
 Pérez de Ayala, Ramón, 46  
 Pérez Platero, Luciano, 31  
 Piaget, Jean, 149  
 Pintado Arroyo, Sidinio, 26  
 Prieto Tuero, Indalecio, 14  
 Primo de Rivera, Miguel, 3, 11, 12, 13  
 Quintanilla Romero, Mariano, 35, 67, 68, 149  
 Ramón y Cajal, Santiago, 23  
 Ramos Álvarez, Gervasio, 67, 83, 84, 85, 145  
 Ranz Lafuente, Daniel, 66, 71, 144  
 Rodao Hernández, José, 35  
 Rodríguez Álvarez, Teresa, 67, 73, 91, 103, 104, 105, 106, 108, 150  
 Rodríguez San Pedro, Faustino, 22  
 Romero Carrasco, Francisco, 35  
 Roselló y Blanch, Pere, 67, 149  
 Ruvira Jiménez, Francisco, 35  
 Sáinz de los Terreros, Carlos, 67, 79, 144  
 Sáinz-Amor Alonso, Concepción, 65, 103, 107, 144  
 Sánchez Guerra, José, 13  
 Sánchez Rodrigo, Luis, 102  
 Sánchez-Román y Gallifa, Felipe, 13, 14  
 Sanz Poch, Jesús, 26  
 Silvela y de Le Vielleuze, Francisco, 16  
 Soria González, Florentino, 35  
 Soriano Barroeta-Aldamar, Rodrigo, 12  
 Tudela de la Orden, José, 35  
 Tudela, Alejandro, 65, 70, 97, 103, 104, 106, 143  
 Unamuno y Jugo, Miguel, 12, 23, 35, 63, 147  
 Urdangaray González, Ana María, 67, 69, 71, 93, 148  
 Valle-Inclán, Ramón, 12  
 Verdier Vázquez, Rafael, 66, 149  
 Vidal Ferrer, Miguel, 66, 71, 93, 99, 149  
 Zambrano Alarcón, María, 29  
 Zambrano, Blas, 35, 149  
 Zuloaga Estringana, Juan, 35  
 Zulueta y Escolano, Luis, 65, 147

## ANEXO I

### Palabras de presentación de las Misiones Pedagógicas por Manuel Bartolomé Cossío

Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No venimos a pedirnos nada. Al contrario; venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirnos. Y nosotros quisiéramos alegraros, divertirnos casi tanto como os alegran y divierten los cómicos y los titiriteros. Nuestro afán sería poder traeros pronto también un teatro, y tenemos la esperanza de poder lograrlo.

Esta a modo de escuela recreativa es para todos, chicos y grandes, hombres y mujeres, pero principalmente para los grandes, para los que se pasan la vida en el trabajo, para los que nunca fueron a la escuela y para los que no han podido volver a ella desde niños, ni tenido ocasión de salir por el mundo a correr tierras, aprendiendo y gozando, lo cual constituye para ellos una grave injusticia, ya que los mozos y los viejos de las ciudades, por modestas que sean, tienen ocasiones fáciles de seguir aprendiendo toda la vida y también divirtiéndose, porque están en medio de otros hombres que saben más que ellos, porque sólo con oírlos y mirar se aprende, porque todo lo tienen a la mano, porque la instrucción y las diversiones se les entran sin quererlo por ojos y oídos, porque hasta los escaparates de las tiendas se convierten allí en diversión y enseñanza. Y como de esto se hallan privadas las aldeas, la República quiere ahora hacer una prueba, un ensayo, a ver si es posible empezar, al menos, a deshacer semejante injusticia. Para eso nos envía a hablar con vosotros y ofrecer os en estas reuniones, del modo mejor que sepamos, del modo que os sea más grato y que más os divierta, aquello que quisiéramos que vosotros supieseis y que, llegando a vuestra inteligencia y a vuestros corazones, os divirtiera y alegrara más la vida.

Con palabras que quisiéramos fuesen penetrantes y con imágenes y estampas atractivas hemos de ir enseñando por los pueblos cómo es la tierra, cómo son aquellas partes de la tierra donde no hemos estado; cómo es, sobre todo, España, nuestra nación, nuestra Patria: sus montañas, sus llanuras, sus ríos, sus mares, sus grandes ciudades. Cómo han sido los españoles de otros tiempos, cómo vivieron, qué grandes hechos

realizaron. Cómo es de verdad, no a la simple vista, lo que llamamos el mundo, el universo, el sol, la luna, las estrellas. Cómo son las piedras, y las plantas, y los animales, y el hombre, y la luz, el aire, el agua, el fuego, la electricidad y más y más todavía; es decir, todo lo que sólo se conoce en general por fuera, todo lo que se utiliza, pero sólo se conoce en apariencia, y todo lo que—como la posibilidad de oír desde aquí la voz de nuestros hermanos de América—nos parece un misterio; todo lo que ha costado a los hombres siglos y siglos el conocer y descubrir por dentro.

También os traeremos las cosas que los hombres han hecho sólo para divertirse y divertir a los demás, o sea las cosas que llamamos bonitas, las cosas bellas, las que sirven tan sólo parí darnos gusto, para damos placer y alegrarnos, para divertimos. Y así veréis en grandes estampas luminosas, que se llaman proyecciones, los templos y las catedrales antiguas, las estatuas, los cuadros que pintaron los grandes artistas y que se guardan como tesoro de inmenso valor en los Museos. Y aun quisiéramos traer, más tarde, un pequeño Museo ambulante de copias [...], en lienzo y colores, de algunos cuadros célebres, para que estén unos días en cada sitio y vayan luego circulando a otros lugares.

Y oiréis leer hermosos versos, que se escogerán para vosotros, de los más gloriosos poetas castellanos. Escucharéis igualmente bellas canciones y piezas de música de aquéllas que el público de las ciudades oye en los teatros y salas de concierto. Claro que no lo tendréis todo de una vez. De entre ello se irá eligiendo, según el pueblo o las ocasiones, poco a poco. Pero con la mayor frecuencia tendréis dos cosas: una conversación sobre nuestros derechos y deberes como ciudadanos, pues a la República importa que estéis bien enterados de ello, ya que el pueblo, es decir, vosotros, sois el origen de todos los poderes. La otra cosa es lo que más ha de divertirlos, el cine, el cine instructivo y el de pura diversión y recreo.

Es posible y hasta probable que, con todo ello, y mucho más, aprendáis poca cosa; pero si os divirtieseis algo y la Misión sirviese por lo menos de aguijón y estímulo en alguno de vosotros para despertarle el amor a la lectura, el fin que la República se propone al querer remediar aquella injusticia que antes dijimos, estaría en parte logrado. Porque esto es lo que principalmente se proponen las Misiones: despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues sólo cuando todo español, no sólo sepa leer—que no es bastante—, sino tenga ansia de leer, de gozar y divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España. Para eso la República ha empezado a repartir por todas partes libros, y por eso también al marcharnos os dejaremos nosotros una pequeña Biblioteca.

Todavía queda lo más necesario para la implantación sólida y el éxito feliz de estas Misiones. Lo triste es que hemos de marcharnos y nadie sabe cuándo podremos volver,

pues los pueblos son muchos y las fuerzas con que ahora contamos, limitadas. Y es preciso que esta Escuela ambulante sea casi continua. A ello hay que tender por todos los medios, y en ello se piensa. Para lograrlo no habría mejor manera que la de juntar alrededor de esta obra a los hombres de buena voluntad que en cada provincia, en cada partido, tienen algún saber y además saben divertir a los otros, especialmente a los jóvenes, en quienes siempre florecen los impulsos generosos. Hay que mover sus corazones para que de vez en cuando den lo que les sobra y vengan en Misión a la aldea, como ahora nosotros, a enseñar y a divertir, pagando así con su propia persona, que es lo máspreciado, la deuda de justicia que con la sociedad han contraído, como privilegiados del saber y de la fortuna, y cumpliendo además de esta suerte la obra evangélica, no sólo de enseñar al que no sabe, dando un poco de lo que ellos disfrutaban, sino también la de consolar al triste, es decir, de alegrarlo y divertirlo noblemente, sin temor a competir en esto con el pobre saltimbanqui, a quien hay que admirar y querer cordialmente por esa hermosa función que cumple, las más veces con dolor y tristeza, yendo peregrino por los pueblos más humildes y despertando emociones, suavizando las almas, divirtiendo y alegrando un instante la vida en hombres y mujeres, en niños, en mozos y en viejos. (Cossío, 1934, pp.12-15)



## ANEXO III

### Cartel de las II Jornadas de la Escuela Benaiges



Figura 15.

Cartel de las II Jornadas de la Escuela Benaiges. Fuente: Asociación Escuela Benaiges (28, febrero, 2017)

## ANEXO IV

### Manifiesto a favor de la República por los personajes públicos de Segovia

A quienes ejercieren profesiones liberales.

A todos aquellos que de algún modo hicieron pública manifestación de intelectualidad.

Segovia, Febrero 1931.

En la interpretación certera que la realidad política nos muestra de la inminente ruina del régimen, aparece como feliz augurio de la futura República, bandera de justicias y libertades, el llamamiento que a la intelectualidad española ha en, quienes reencarnan nuestra viva representación.

La delegación de Segovia encarece la máxima difusión del adjunto «llamamiento» y recaba la adhesión en la provincia, de todos aquellos que en su ideología se sientan llamados por el manifiesto.

Las adhesiones, pueden ser enviadas a cualquiera de los señores adheridos en la capital y en miras de la premura que la organización requiere, especialmente a los siguientes señores:

Don Segundo de Andrés, Doctor Laguna, 3.

Don Trifón Baeza, farmacéutico, San Francisco.

Don Norberto Hernanz, San Millán, 3.

Don Primitivo Martín, Santo Tomás, 4.

En la capital se han adherido, entre otros muchos:

Don Antonio Machado, catedrático del Instituto; don Angel Revilla, ídem; don José Adellac, ídem; don Rubén Landa, ídem; don Pedro Bernaldo de Quirós, ídem; don Agustín Moreno, catedrático y doctor en medicina; don Julián S. Blanc, catedrático y director del Instituto; don Segundo de Andrés Gilsanz, médico; don Antonio Mazorriaga, archivero-bibliotecario; don Antonio Ballesteros, inspector de Primera enseñanza; don Juan Zuluoga, ceramista; don Mariano Romero, médico; don Norberto Hernanz, maestro nacional; don Miguel Sainz, ingeniero de Montes; don Pablo de Andrés Cobos, maestro nacional; don Mariano Quintanilla, catedrático; don Antonio Bernaldo de Quirós, abogado y maestro nacional; don Alfredo Marquerie, doctor en derecho; don Primitivo Martín, veterinario; don Enrique Pérez Bonin, abogado; don Trifón Baeza, farmacéutico; don Santiago Colomo, médico e inspector provincial de Sanidad; don Ricardo Riesco, catedrático del Instituto; don Aurelio López Blanco, profesor del Instituto y empleado; don Alejandro González, abogado; doña María Zambrano, doctora en Filosofía y letras; doña Francisca Gómez, maestra nacional.

Figura 16.

Manifiesto de las personas populares de Segovia a favor de la República. Fuente: Vega y Martín (2003)



## ANEXO V

### Índice de autores y su grado de participación en *Escuelas de España*

Tabla 7

*Índice de autores y su grado de participación por etapas según el lugar de publicación.* Fuente: elaboración propia

| AUTOR/AUTORA                  | Nº ARTÍCULOS<br>EN LA 1ª<br>ETAPA | Nº ARTÍCULOS<br>EN LA 2ª<br>ETAPA | Nº ARTÍCULOS<br>EN LA 3ª<br>ETAPA | TOTAL |
|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------|
| A. S. Trincado <sup>a</sup>   | - <sup>b</sup>                    | -                                 | 1                                 | 1     |
| Alberto López Casero          | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Alejandro Rodríguez Casona    | -                                 | -                                 | 3                                 | 3     |
| Alejandro de Tudela           | 2                                 | -                                 | -                                 | 2     |
| Alejandro Manzanares          | 3                                 | -                                 | 2                                 | 5     |
| Ángel Ledesma                 | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Ángel Llorca i García         | 1                                 | -                                 | 2                                 | 3     |
| Antonio Ballesteros Usano     | 2                                 | -                                 | -                                 | 2     |
| Antonio Benaiges y Nogués     | -                                 | -                                 | 2                                 | 2     |
| Antonio Fernández Rodríguez   | -                                 | -                                 | 3                                 | 3     |
| Antonio Gálvez                | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Antonio Moxó                  | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Antonio Oriol Anguera         | -                                 | -                                 | 2                                 | 2     |
| Antonio Paz                   | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Antonio Sánchez               | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Augusto Vidal                 | -                                 | -                                 | 3                                 | 3     |
| Bernardo Miguel Mancebo       | 1                                 | -                                 | -                                 | 1     |
| Carlos Sáinz de los Terreros  | 1                                 | -                                 | -                                 | 1     |
| Ceferino Rosa                 | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Clemente Pardos               | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Concepción Sáinz-Amor         | 1                                 | -                                 | 1                                 | 2     |
| Constancio Bernaldo de Quirós | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Daniel Ranz Lafuente          | 1                                 | -                                 | -                                 | 1     |
| David Bayón Carretero         | 6                                 | 1                                 | 4                                 | 11    |
| Domingo Ros Ferrer            | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| E.R.V.                        | 1                                 | -                                 | -                                 | 1     |
| Elisa López Velasco           | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Elisa Ortiz Aulestia          | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |
| Emilio Camps                  | -                                 | -                                 | 1                                 | 1     |

|                            |   |   |   |   |
|----------------------------|---|---|---|---|
| Enrique Azcoaga            | - | - | 1 | 1 |
| Enrique Casassas           | - | - | 1 | 1 |
| Enrique de Juan            | - | - | 1 | 1 |
| Epifanía San Julián        | - | 1 | - | 1 |
| F. Fernández Sancho        | 1 | - | - | 1 |
| F. Javier Cabello          | 1 | - | - | 1 |
| F. Oliver Branchfeld       | - | - | 1 | 1 |
| F. Rodríguez               | - | - | 3 | 3 |
| Felipe Castiella Santafé   | 1 | - | - | 1 |
| Félix Martí Alpera         | 1 | - | - | 1 |
| Fernando Norberto Cerezo   | 1 | - | - | 1 |
| Francisca Gómez de Sánchez | 1 | - | - | 1 |
| Gervasio Ramos             | 2 | - | - | 2 |
| Gonzalo Calavia            | - | - | 1 | 1 |
| Herminio Almendros         | - | - | 2 | 2 |
| H. R. Romero Flores        | - | - | 2 | 2 |
| Isidoro Enríquez Calleja   | - | - | 2 | 2 |
| Jesús Revaque              | - | - | 1 | 1 |
| Joaquín Palacio            | 1 | - | - | 1 |
| José Ferrater y Mora       | - | - | 2 | 2 |
| José Gaos                  | - | - | 1 | 1 |
| José Julio Castro          | - | - | 2 | 2 |
| José Luis Sánchez-Trincado | - | - | 1 | 1 |
| José María Delhom          | - | - | 1 | 1 |
| José María Pérez Civil     | 2 | - | - | 2 |
| José Virgili Andorra       | - | - | 3 | 3 |
| Juan Canals Huguet         | - | - | 1 | 1 |
| Juan de Dios Aguilar       | - | - | 1 | 1 |
| Juan Uría Rúa              | - | - | 1 | 1 |
| Julián Besteiro            | - | - | 1 | 1 |
| Julián Jiménez Hernández   | - | - | 2 | 2 |
| Julio Marcos Candanedo     | 1 | - | - | 1 |
| Julio Sánchez López        | - | - | 3 | 3 |
| Justa Freire               | - | - | 4 | 4 |
| Laureano Puche             | - | - | 1 | 1 |
| Lorenzo Gascón Portero     | - | - | 8 | 8 |
| Lorenzo Son y Olió         | - | 1 | - | 1 |
| Luis Bello Trompeta        | 1 | - | - | 1 |
| Luis Bonilla G.            | - | - | 1 | 1 |
| Luis Cernuda               | - | - | 1 | 1 |
| Luis Huerta                | 1 | 2 | 2 | 5 |

|                            |   |   |                |    |
|----------------------------|---|---|----------------|----|
| Luis Ruiz                  | - | - | 3              | 3  |
| Luis Álvarez Santullano    | 1 | - | 2              | 3  |
| Luis Vega                  | - | - | 2              | 2  |
| Luis de Zulueta y Escolano | 1 | - | -              | 1  |
| Mariano Domínguez Martín   | 1 | - | 4              | 5  |
| Manola García Trapero      | - | - | 1              | 1  |
| Manuel Bartolomé Cossío    | 1 | - | 2 <sup>c</sup> | 3  |
| Manuel Carnero             | - | - | 1              | 1  |
| Manuel Murillo             | - | - | 1              | 1  |
| Matilde García del Real    | 1 | - | -              | 1  |
| María Baldó de Torres      | 1 | 2 | -              | 3  |
| María Montero              | - | - | 1              | 1  |
| María Sánchez Arbós        | - | - | 4              | 4  |
| María Urdangaray González  | 1 | - | -              | 1  |
| Mariano Ferrari            | 1 | - | -              | 1  |
| Mariano Quintanilla        | 1 | - | -              | 1  |
| Menéndez y Pelayo          | - | - | 1              | 1  |
| Miguel Alcázar             | - | - | 1              | 1  |
| Miguel Navarro             | - | - | 1              | 1  |
| Miguel Vidal Ferrer        | 1 | - | -              | 1  |
| Milagros Plaza             | - | - | 1              | 1  |
| Norberto Hernanz Hernanz   | 6 | 4 | 9              | 19 |
| Pablo de Andrés Cobos      | 3 | 1 | 8              | 12 |
| Pilar Montero Hernández    | - | - | 1              | 1  |
| Pilar S. Carralero         | - | - | 1              | 1  |
| Purificación García        | - | - | 1              | 1  |
| R. Olivares Figueroa       | - | - | 1              | 1  |
| Rafael Álvarez             | - | - | 1              | 1  |
| Rafael Gutiérrez           | - | - | 2              | 2  |
| Rafael Sara Urbano         | - | - | 1              | 1  |
| Rafael Verdier Vázquez     | 1 | 1 | 6              | 8  |
| Raimundo Torroja Vals      | - | 1 | -              | 1  |
| Ramón Gaya                 | - | - | 1              | 1  |
| Ramón Ramia                | - | - | 4              | 4  |
| Ricardo Ruiz Arias         | - | - | 4              | 4  |
| Rodolfo Obregón            | - | - | 1              | 1  |
| Pere Roselló y Blanch      | 1 | - | -              | 1  |
| Salvador Ferrer            | - | - | 1              | 1  |

|                          |   |   |   |   |
|--------------------------|---|---|---|---|
| Santiago Hernández       | - | - | 3 | 3 |
| T.A.M.                   | - | - | 1 | 1 |
| Teófilo Azabal           | - | - | 4 | 4 |
| Teodoro Causí Casaus     | 2 | - | 5 | 7 |
| Teresa Rodríguez Álvarez | 1 | - | - | 1 |
| Vicente López            | 1 | - | - | 1 |
| Vicente Losada           | - | - | 1 | 1 |
| Víctor Navarro Pavia     | - | - | 1 | 1 |
| Volney Conde-Pelayo      | - | - | 2 | 2 |
| Vicente Artero Pérez     | 1 | - | - | 1 |

<sup>a</sup> Los nombres de los autores y de las autoras que no escriben en la primera etapa de publicación han sido transcritos según la firma que figura en los ejemplares.

<sup>b</sup> El autor o la autora no ha escrito ningún artículo en la revista en esa etapa de publicación.

<sup>c</sup> Los artículos de la tercera etapa de Manuel Bartolomé Cossío se corresponden con la transcripción de una conferencia que él expuso y con la reproducción de uno de sus textos, en su recuerdo, tras su fallecimiento.

## ANEXO VI

### Código de colores para el tratamiento de la información, en base a las categorías establecidas

Tabla 8

Código de colores del sistema de categorías de análisis de los temas. Fuente: elaboración propia

| CATEGORÍAS  | SUBCATEGORÍAS   |   |
|---|---|---|
| <b>Concepción de la escuela</b>                             | El papel de la escuela en la sociedad   |   |
|   | Defensa de la escuela rural   |   |
| <b>Iniciativas de renovación pedagógica</b>                 | <u>Grupos escolares renovadores</u>   | <u>La Colonia Escolar</u>                 |
|   | <u>Cantinas y roperos</u>   | <u>Centros de Colaboración Pedagógica</u> |
|   | <u>Congresos Pedagógicos</u>  | <u>Universidad Popular Segoviana</u>      |
|   | <u>Pensionados por la Diputación de Segovia</u>   |   |
| <b>Protagonistas de la educación</b>                        | El alumnado   | Respeto y amor a la infancia              |
|   |   | Autonomía y libertad                      |
|   | El docente  | Concepción de los maestros y las maestras |
|   |   | Oposiciones                               |
|   |   | Perfeccionamiento docente                 |
|   |   | Directores escolares                      |
|   |   | Inspectores de primera enseñanza          |
| Las familias y la comunidad                                 |   |   |
| <b>La renovación del proceso de enseñanza y aprendizaje</b> | Adecuación de la educación e individualización del aprendizaje.   |   |
|   | Papel participativo y activo del alumnado. Relación entre la teoría y la práctica. El valor educativo de los juegos y de los trabajos manuales. |   |
|   | El docente como guía que orienta el aprendizaje del alumnado y favorece su motivación.  |   |
|   | Aprendizajes funcionales y contextualizados   |   |
|   | Cooperación y colaboración  |   |
|   | Relación con la naturaleza y educación en el arte y en la belleza.  |   |

## ANEXO VII

### Presentación de los autores y de las autoras que participan en *Escuelas de España*

**Alejandro de Tudela** fue profesor de las Escuelas Normales de Tarragona y de Gerona. Se había formado en base a la pedagogía de la ILE, en cuyos principios orientaría su práctica (Noguera, 1984).

**Alejandro Manzanares Beriain** fue pedagogo, escritor y maestro en numerosas escuelas del norte de España. En 1934 adquirió el cargo de inspector de primera enseñanza; lo fue en las ciudades de Oviedo, Bilbao, Cáceres, Burgos y Huesca. Además, fue el director de una revista pedagógica en este momento histórico: *La Escuela Española* (Museo del Cid: centro online de interpretación cidiana, 2017). En el plano político, conocemos que se presentó a las elecciones republicanas por el Partido Radical de Lerroux (Gutiérrez, 2008).



Figura 17.

Alejandro Manzanares. Fuente: Museo del Cid: centro online de interpretación cidiana (2017)

**Ángel Llorca i García** fue un relevante pedagogo y maestro en España. En la revista, Cobos (enero, 1929) realiza la siguiente afirmación: “creo que el señor Llorca es el más completo de los maestros que tenemos en España” (p.34); de igual manera, en las notas del ejemplar de abril de 1930 se añade que “no hay en España ningún otro maestro que le iguale en autoridad” (p.94), ante sus esfuerzos por intentar dignificar el magisterio español. Ángel Llorca fue, por tanto, uno de los impulsores más relevantes de

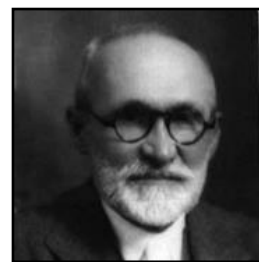


Figura 18.

Ángel Llorca i García. Fuente: Moreno (2012)

renovación pedagógica en España. Fue pensionado por la JAE (1910 y 1912) para visitar escuelas extranjeras; asimismo, en 1916 fue nombrado director del grupo escolar Cervantes (Madrid). Cuando se jubiló (1936), continuó comprometido con la educación y promovió las “... Comunidades Familiares de Educación en El Perelló (Valencia) y en Madrid” (Moreno, 2007). Según este mismo autor, fue depurado en 1940, privado de recibir la pensión correspondiente por su jubilación. Falleció en 1942.

**Bernardo Miguel Mancebo** tenía una gran sensibilidad e interés por la educación a juzgar por las ideas que transmite a través de su artículo en *Escuelas de España*, abordando el carácter social de la educación, algunos de sus principios y objetivos fundamentales, así como a cada uno de los agentes educativos. Sabemos, además, que fue depurado en 1940 y que su expediente de depuración se anuló en 1953, según lo publicado en la Orden de 27 de abril de 1953, por la que se resuelve el expediente de revisión de don Bernardo Miguel Mancebo.

**Carlos Sáinz de los Terreros** fue un médico especializado en pediatría que trabajó en diferentes centros sanitarios, además de trabajar como docente de Higiene Escolar en la Escuela Nacional de Sanidad (1932), en el Instituto Rubio y en la Facultad de Medicina de Madrid (Luquero, 2013).



Figura 19.  
Carlos Sáinz de los Terreros.  
Fuente: Luquero (2013)

**Concepción Sáinz-Amor Alonso** fue una maestra que estudió en la Escuela Normal de Burgos, aprobando las oposiciones en La Rioja en 1918. En 1931, al igual que los fundadores de la revista, consiguió una plaza en el Patronato Escolar de Barcelona. Fue una maestra activa y preocupada por su formación que participó en numerosos congresos y realizó viajes a otras escuelas de España y de Europa, pensionada por la JAE. Además, persiguió la mejora y la transformación de la escuela rural y participó en una Misión Pedagógica de 1933. Su militancia en la FETE, su interés en implantar la coeducación y las publicaciones que hizo en el boletín de la ILE, provocaron que fuese sancionada y suspendida de empleo y sueldo (1939); más tarde sería readmitida (Alonso, 2009). Un hecho muy relevante que se encuentra recogido en una noticia del ejemplar del domingo 19 de julio de 1931, de *Segovia Republicana*, es que presidió las sesiones del Congreso Pedagógico de la Granja.



Figura 20.  
Concepción Sáinz-Amor  
Fuente: Alonso (2009)

Sáinz-Amor participó, además, en el Congreso Pedagógico Asturiano, según lo expresado por E.R.V. -cuya identidad desconocemos-, en el ejemplar de julio de 1930.

**Daniel Ranz Lafuente** llegó a ser nombrado director de la escuela graduada Joaquín Costa (Zaragoza) en 1930, puesto del que fue expulsado poco tiempo después (Real orden de la Gaceta de Madrid, 30 de junio de 1930); asimismo, sabemos que fue maestro de una escuela unitaria gracias a una circular del Boletín Oficial de la Provincia de Madrid (14 de julio de 1941).

**F. Fernández Sancho** fue presidente de la Asociación Provincial, además de ser elegido por Antonio Ballesteros como el primer presidente que tuvo el preventorio de San Rafael (Hernanz, abril, 1931).

**Francisco Javier Cabello Dodero** fue el arquitecto que dirigió la reforma de la Iglesia de San Quirce (Segovia) para poder establecer allí la Universidad Popular Segoviana, de la que se convirtió en su primer director; estos datos los refleja Ballesteros en el ejemplar de abril de 1929.

**Felipe Castiella Santafé** fue maestro de enseñanza primaria en Aragón. Según Pérez (2011), había sido uno de los maestros más innovadores de la época, el cual transmitía sus nuevas prácticas e ideas a través de publicaciones en prensa y de la participación en congresos y conferencias. Fue depurado por sus inclinaciones políticas, dado que militaba en la FETE; estuvo suspendido de empleo y sueldo durante un año y llegó a ingresar en prisión. Además, fue expulsado durante cinco años de Aragón y privado de llevar a cabo funciones directivas.

**Félix Martí Alpera** fue un maestro de enseñanza primaria del que ya hemos hablado anteriormente debido a su labor en defensa de la identidad de la escuela rural, así como su cargo de director en el grupo escolar Baixeras (Barcelona) y el impulso que dio a las Sociedades Infantiles. Antes de formar parte de este grupo escolar tuvo una experimentada trayectoria por diferentes escuelas del país, además de visitar numerosos centros educativos del extranjero. Durante su estancia en Cartagena, colaboró en la implantación de escuelas graduadas y fundó la Casa del Niño (1919), de la que fue su director (EcuRed, s.f.). En uno de los ejemplares de *Escuelas de España*, Bayón (abril, 1929), habla de Martí Alpera como un hombre “... equilibrado de cuerpo y de inteligencia, reflexivo, sereno” (p.39).



Figura 21.  
Félix Martí Alpera.  
Fuente: EcuRed (s.f.)

**Fernando Norberto Cerezo** fue un maestro segoviano que ejerció su labor en numerosos pueblos de Madrid y en Segovia (Carrascal del Río). Fue director de la revista *Germen*, tal y como podemos observar en Sáez (s.f.). Asimismo, según señala Liébana (2010), Cerezo participó en acciones políticas (creó la Agrupación Socialista Segoviana en colaboración con Blas Zambrano y otros obreros y militó en la FETE). Por último, resaltamos que fue fusilado en el inicio de la Guerra Civil.

**Francisca Gómez de Sánchez** fue una maestra de Segovia que tuvo una participación muy activa en diferentes congresos. *Escuelas de España* refleja en las notas del ejemplar de abril de 1929 que fue pensionada por la Diputación de Segovia escuelas de Suiza, Francia y Bélgica. Asimismo, tenemos constancia de que participó en el tercer congreso pedagógico segoviano a través de una conferencia sobre la enseñanza doméstico-agrícola (enero, 1930).

**Gervasio Ramos Álvarez** fue maestro e inspector en Oviedo, además de ser el secretario de la Federación de Maestros de Asturias. Fue, además, el principal responsable de que se llevase a cabo el primer congreso pedagógico del magisterio asturiano, tal y como aparece reflejado en el ejemplar de julio de 1930: “Gervasio Ramos ha sido el alma de nuestro Congreso, el batallador infatigable que ha llevado el peso y la iniciativa de la mayor parte de los trabajos” (p.5).

**Joaquín Palacio** fue “... vocal representante de la provincia en la Asociación Nacional” (octubre, 1930, p.24).



**José María Pérez Civil** era un maestro nacional que fue representante de *Escuelas de España* en Zaragoza tal y como figura en el listado de representantes de los diez ejemplares que analizamos.

**Julio Marcos Candanedo** fue maestro de primera enseñanza en el grupo Guzmán el Bueno (León). Fue pensionado por la JAE (Marín, 1991); además, sabemos que tuvo una magnífica biblioteca según lo señalado en el artículo de Moreno (1997) tras su localización. A juicio de Serrano y Álvarez (1987) este maestro fue fusilado en 1936 sin previo juicio ni consejo de guerra.



Figura 22.  
Julio Marcos  
Candanedo. Fuente:  
Serrano y Álvarez  
(1987)

**Luis Nicolás Bello Trompeta** nació en Alba de Tormes (Salamanca) en 1872. Estudió Derecho por presión familiar en la Universidad Central de Madrid -hoy Universidad Complutense-; no obstante, al cabo del tiempo dejó la abogacía para dedicarse al periodismo. Su conexión con la escuela se debe fundamentalmente a la colaboración con la prensa educativa del momento, así como a su profundo pensamiento pedagógico en deseo de la mejora de las escuelas públicas (González, 2016). Tanto fue así que colaboró como vocal en las Misiones Pedagógicas y se dedicó a visitar numerosos centros educativos españoles (Bayón, enero, 1931); fruto de esta actuación, nació una de sus obras más conocidas: *Viaje por las escuelas de España* (1926). *Escuelas de España* refleja en las notas del ejemplar de enero de 1930 a Luis Bello como una persona realmente comprometida por la renovación educativa y por la mejora y la construcción de nuevas escuelas:



Figura 23.  
Luis Bello Trompeta.  
Fuente: Wikipedia (15,  
abril, 2017)

Don Luis Bello está prestando a la escuela nacional mayor servicio que una docena de ministros y a los maestros nos sirve de más provecho su campaña que nuestro propio esfuerzo. [...] Vamos creyendo ya que este gran amigo de la escuela y del maestro no dará fin a su obra mientras no vea acabado el mapa escolar de la España entera. (p.100)

**Luis Huerta Naves** fue un maestro nacional asturiano. Tuvo, además, una actividad frecuente en cuanto a la redacción de artículos y a la asistencia a diferentes congresos. Asimismo, fundó la revista *Enseñanza Moderna* en 1912. Cabe resaltar que fue pensionado por la JAE para realizar viajes al extranjero, mejorando así su formación como maestro. Durante la Guerra Civil fue exiliado a Francia, donde adquirió el cargo de presidente de la FETE (1947); en 1954 regresó a España, lugar en que dirigió la escuela de Getafe (Madrid) hasta su jubilación (Diego, 2006).



Figura 24.  
Luis Huerta Naves.  
Fuente: Fundación Pablo  
Iglesias (2017)

**Luis Álvarez Santullano** fue maestro de Escuela Normal (1905) primero, e inspector de primera enseñanza después (León, Zamora y Salamanca). Obtuvo una beca de estudios (1905-1906) para viajar al extranjero. Esta experiencia pudo influir en que fuese uno de los vocales de la JAE desde su fundación (1907) junto con personalidades como Ángel Llorca y Manuel Bartolomé Cossío, convirtiéndose en “la mano derecha” de este último. Su labor en la JAE fue muy amplia: dirigió los viajes que los maestros y las maestras realizaron a las escuelas del extranjero y llegó a ser inspector de la secretaría de la JAE, entre otras funciones. Por otra parte, colaboró con Cossío en un proyecto de reforma de las Escuelas Normales, se dedicó a formar a inspectores de primera enseñanza y fue vocal-secretario de las Misiones Pedagógicas, donde apoyó a Cossío en las labores de organización y dirección. Amplia fue su producción literaria y más aún lo fue su actividad en pro de la renovación educativa de las escuelas del país. Tras su exilio -primero a Estados Unidos, luego a Puerto Rico y finalmente a México- no regresaría a España (González, 2010).

**Luis de Zulueta y Escolano** fue un profesor y escritor barcelonés que dedicó un amplio periodo de su vida al ámbito político, llegando a ser diputado en numerosas ocasiones, además de embajador de España en el Vaticano y en Berlín (Crespo, 1996). Según este mismo autor, realizó numerosos viajes por el extranjero con el objetivo de poderse formar en estudios universitarios, aunque finalmente regresará a España y estudiará Filosofía en la Universidad de Salamanca. En todo este proceso tiene un apoyo fundamental con quien intercambia numerosas cartas: Miguel de Unamuno. Zulueta colaboró en las colonias escolares de 1906 y estuvo muy vinculado a la Institución Libre de Enseñanza.



Figura 25.  
Luis de Zulueta.  
Fuente: Wikipedia  
(18, septiembre,  
2016)

**Mariano Domínguez Martín** fue maestro nacional de Santa María la Real de Nieva (Segovia), donde formó parte de un activo CCP. Asimismo, colaboró en las Misiones Pedagógicas que allí se llevaron a cabo. Esta información la hemos extraído de los ejemplares de *Escuelas de España* en los que colabora, por no haber encontrado más datos sobre el maestro. Lo único que conocemos es que fue ejecutado en 1936; Torrús (2014) nos presenta el informe redactado por el cura de Nieva en ese momento, que dice lo siguiente sobre el maestro Domínguez: “nunca cumplió con sus deberes cristianos, en la labor en la escuela antirreligiosa y antipatriótica en grado supremo, poseía ideas avanzadas y pertenecía a grupos políticos de extrema izquierda...” (párr. 21); este fragmento nos deja ver el grado de presión -y de represión- que ejercía la Iglesia durante la dictadura franquista.

**Manuel Bartolomé Cossío** escribe dos artículos en *Escuelas de España*. Además de su participación, localizamos el nombre de Cossío en numerosas ocasiones; como ya hemos adelantado, incluso hay un artículo dedicado a su persona por el comité redactor de *Escuelas de España* (abril, 1929). En él, haciendo referencia a Giner de los Ríos y al propio Cossío se expone que “... todo lo bueno que hay en educación en España se lo debemos a estos dos grandes hombres universales, y todos los buenos maestros españoles son discípulos suyos, muchos sin saberlo” (p.104). De estas palabras se deduce que “Escuelas de España ve en el Sr. Cossío la más alta y la más efectiva representación de la escuela española” (p.106). Cabe destacar que, en la última etapa de publicación, a raíz de su fallecimiento (1935), *Escuelas de España* le dedicó el artículo de inicio -además de otros-, en todos los ejemplares, hasta el final de su existencia.

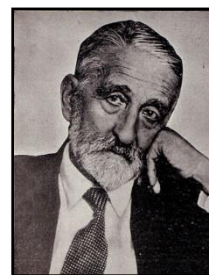


Figura 26.  
Manuel Bartolomé  
Cossío.  
Fuente: Boletín de  
Educación (1935)

**Matilde García del Real** nació en Oviedo. Fue maestra e inspectora de primera enseñanza en Madrid. Conocemos, además, que fue pensionada por la JAE, llegando a dirigir grupos de docentes e inspectoras que visitaron otros países de Europa con el fin de conocer sus métodos de trabajo (Marín, 1991).



Figura 27.  
Matilde García del Real  
Fuente: López (2003)

**María Baldó de Torres** -o María Baldó i Massanet- fue una maestra catalana que promovió la renovación pedagógica, especialmente en lo relativo a la enseñanza de las mujeres. Sus actuaciones estuvieron orientadas por un pensamiento de marcado carácter feminista, pues era defensora de la igualdad entre hombres y mujeres. Entre sus actuaciones, destacamos las siguientes: impartió conferencias y cursos sobre educación femenina, dirigió el primer grupo escolar femenino del Patronato Escolar de Barcelona (La Farigola), fue directora del Lyceum Club (club de mujeres) y vicedirectora del Comité Ejecutivo de la Unión de Mujeres de Cataluña. En el plano político militó en Esquerra Republicana de Cataluña, siendo defensora de sus ideales. Baldó se exilió a Francia al finalizar la Guerra Civil, donde fallecería en 1964 (Mellado, 11, febrero, 2017).



Figura 28.  
María Baldó de Torres  
Fuente: Mellado (11,  
febrero, 2017)

**Ana María Urdangaray González** estuvo vinculada a Sama de Langreo (Asturias) y fue inspectora de enseñanza primaria, según lo especificado en la lista de tribunales para oposiciones, recogida por *Escuela Española*<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> Año XV, n° 1311, 5 de febrero de 1965. Recuperado de <https://goo.gl/3FwB6y>

**Mariano Ferrari**, tal y como señala *Escuelas de España* en la presentación de su artículo (octubre, 1929), fue alumno de Martín Chico Suárez y de Blas Zambrano.

**Mariano Quintanilla Romero** fue un segoviano escritor, profesor, político y filósofo. Se licenció en las facultades de Derecho y Filosofía y Letras. La mayor parte de su vida profesional fue docente; primero en el instituto de Segovia y después en el Instituto General y Técnico (Segovia). Comenzada la Guerra Civil impartió docencia en Madrid, antes de ser encarcelado y depurado en Segovia (1939). No obstante, pudo volver a ejercer de profesor, trabajando en Olmedo (1944), Ávila (1949) y Madrid. Además de sus labores como docente, colaboró en la prensa segoviana: *Adelantado de Segovia*, *La Tierra de Segovia*, *Heraldo Segoviano* y *Estudios Segovianos*. En el plano político también tuvo una gran actividad, llegando a ser designado Gobernador Civil de Zamora, puesto en el que no estuvo mucho tiempo (*El Norte de Castilla*, 25 de noviembre de 2007)<sup>45</sup>. Tras su jubilación se dedicó a estudiar la historia de Segovia.



Figura 29.  
Mariano Quintanilla.  
Fuente: *El Norte de Castilla* (25 de noviembre de 2007)

**Miguel Vidal Ferrer** fue maestro del Patronato Escolar de Barcelona, tal y como se puede observar en el periódico *La Vanguardia* (23 de marzo de 1933).

**Pere Roselló y Blanch** fue un pedagogo español que mantuvo contacto con personalidades como Jean Piaget o Édouard Claparède.

**Rafael Verdier Vázquez** fue maestro de Málaga y director de la escuela graduada Giner de los Ríos entre 1934 y 1935 (Caballero, 2011).

**Santiago Hernández Ruiz** estudió en la Escuela Normal de Zaragoza, lugar donde tuvo su primera experiencia como maestro de primera enseñanza. Posteriormente, se trasladó a Madrid donde ejerció como maestro de párvulos. En 1925 aprobó la oposición obteniendo una plaza en una escuela unitaria de Paniza (Zaragoza), aunque cinco años después se trasladó a un centro educativo de Valderrobles, municipio de la provincia de Teruel. No obstante, un año después superó las oposiciones en Madrid, donde ejerció, primero como maestro, y después como director de escuela. Su vida profesional no acabó aquí, pues en 1935 aprobó una nueva oposición, adquiriendo el puesto de inspector de primera enseñanza en Teruel; años más tarde, estuvo exiliado en México. Esto es tan solo una muestra de la amplia tarea de labor docente que desempeñó, todo ello bajo una afianzada pretensión de renovación educativa (Jiménez, 1992).



Figura 30.  
Santiago Hernández  
Ruiz  
Fuente: *Calatayud*  
(2001)

<sup>45</sup> Autor desconocido. Recuperado de <https://goo.gl/KyAEYv>

**Teodoro Causí Casaus** estudió en la Escuela Normal de Zaragoza, ciudad en la que nació. Fue maestro en Logroño, Teruel y en Bilbao. La información que aquí reflejamos sobre este autor ha sido extraída de Rekalde (2001). Causí ocupó numerosos cargos debido a sus aptitudes políticas y a su formación cultural; fue inspector jefe de primera enseñanza de Bizkaia, y fue nombrado en 1936 “Comisario de Enseñanza por la Junta de Defensa de Bizkaia. [...] Además de ser el Delegado Nacional de Primera Enseñanza en Euskadi, fue secretario de la Comisión de Enseñanza Elemental del Departamento de Cultura del gobierno provisional” (p.468), y fundó junto a otro maestro la Asociación Vizcaína de Trabajadores de la Enseñanza. Cabe resalta que, además, fue miembro activo de la FETE. Por último, resaltamos que dirigió el *Boletín de Educación* y colaboró en numerosas revistas, como la revista analizada. Una de las pretensiones de Causí es promover una escuela nueva, contraria a la que él denomina escuela del capitalismo.

**Teresa Rodríguez Álvarez** fue inspectora de primera enseñanza durante la Segunda República (López, s.f.).

**Vicente Artero Pérez** fue un maestro nacional y director de escuela de Castellón. Asimismo, adquirió los cargos de presidente de la Asociación Provincial de Primera Enseñanza o presidente de la Asociación Nacional de Primera Enseñanza (CEIP Mestre Vicent Artero, 2017). Conocemos, además, que fue inhabilitado para ejercer la docencia durante cinco años, según lo señalado en la Orden de 19 de diciembre de 1951, por la que se resuelve el expediente de depuración de don Vicente Artero Pérez. Artero es representante de *Escuelas de España* en Castellón. Negativo

**Vicente López Gutiérrez** fue un maestro de Villarcayo (Burgos), donde dirigió el grupo político de Izquierda Republicana. Tal y como se refleja en el blog de Las Merindades en la memoria (12, septiembre, 2014), con la llegada de la represión franquista fue asesinado.

## ANEXO VIII

### Contenidos del CD adjunto

- Índice de *Escuelas de España*
- *La renovación pedagógica desde la mirada de la revista Escuelas de España (1929-1931)* en formato pdf.