

I/859

**REGENERACIONISMO Y EDUCACION
EN ESPAÑA (1900-1923)**

ANALISIS DE UN FRACASO

ANGEL GOMEZ MORENO



R. 104.280

INDICE:

	pág.
INTRODUCCION	1
LA TESIS REGENERACIONISTA	
<i>Educación y modernidad</i>	3
<i>Significación de la educación primaria</i>	11
<i>Denuncia del "status quaestio"</i>	17
<i>Dirección de la reforma</i>	36
EL DISCURSO DE LOS POLITICOS	57
EL PROCESO ESCOLARIZADOR	
<i>Referencias legales</i>	80
<i>Estadística</i>	82
<i>Aspecto cualitativo</i>	93
<i>Escolarización-Analfabetismo</i>	100
LA INSTITUCION ESCOLAR	
<i>Referencias legales</i>	107
<i>Estadística</i>	110
<i>Aspectos cualitativos</i>	118
EL MAESTRO	
<i>Formación</i>	159
<i>Aspectos comparados</i>	183
<i>"Status" económico-social</i>	205
CAUSAS DEL FRACASO	241
CONCLUSION	279
DOCUMENTACION	281

INTRODUCCION

El trabajo que presentamos al lector, trata de ponerle en contacto con la realidad educativa, a nivel básico, existente en España, entre 1900 y 1923.

Hemos seleccionado el nivel elemental, básico o primario, porque era la dimensión necesaria para acceder al umbral de la modernidad: sociedad de cultura escrita, avances tecnológico-científicos, y democratización de la vida política y social, dimensión a la que España pretendía acceder a ejemplo del resto de naciones de Occidente.

1900 representa el momento en el que el poder ejecutivo decide asumir parte de sus responsabilidades políticas y sociales tratando de asegurar la percepción puntual y completa de sus haberes al magisterio primario, percepción que se hará efectiva con los Presupuestos Generales del Estado de 1902.

Ello implica un cambio tan profundo en el modelo configurado por la ley de Claudio Moyano de 1857 —agonizante literalmente en manos municipales—, que merecía un estudio "a partir de".

1923 significa otro momento de corte histórico: cambio del modelo político basado en la alternancia organizada de dos partidos políticos —liberales y conservadores— por el advenimiento de un régimen dictatorial, que, a buen seguro, iba a influir en todos los patrones políticos y sociales a partir de ese momento.

Por otro lado, veintitrés años nos parecían significativos para poder valorar los logros conseguidos, en educación primaria oficial, por unos políticos que, "a priori", fundamentaban, siguiendo el curso de los intelectuales, la modernización — europeización— de España en esta base cultural.

Hemos diseñado, pues, como variable independiente de nuestra investigación, el descubrir la singladura de la educación primaria pública, en su dimensión infantil, en

España, en la época historiada. Para ello, hemos partido del análisis del discurso de los intelectuales, ligados, en su mayor parte a la Institución Libre de Enseñanza; hemos seguido por la oratoria de los políticos; hemos pasado al análisis de la realidad, estudiando como variables dependientes, la escolarización, la escuela y el maestro; para terminar exigiendo responsabilidades a un fracaso que supuso para España un "decalage" de gran magnitud con respecto a los países occidentales más avanzados: Alemania, Inglaterra, Francia, etc.

Nos hemos servido para su estudio, de un método analítico que nos permita profundizar en la realidad para la formación de juicios correctos a la luz de los datos disponibles. Por ello hemos hecho hincapié en su utilización. Veremos, cómo en los capítulos I y II el documento es el protagonista absoluto —se trataba de dejar hablar y reflexionar a intelectuales y políticos, para lo cual lo más fiable para la Historia era no entrar en su manipulación—, para, en los siguientes capítulos extraer discurso histórico a partir del banco de información seleccionada.

En la redacción hemos preferido utilizar el "plural mayestático", simplemente porque se adecuaba de forma pertinente con la mentalidad del autor. Es un rasgo por el que ruego benevolencia al lector, al igual que se la ruego, impregnada de gratitud, si decide adentrarse en la lectura, espero que no farragosa, del trabajo que tiene delante de sí.

Ya sólo me falta agradecer a la Universidad de Zaragoza la financiación de este proyecto, sin la cual difícilmente hubiera visto la luz; al magnífico personal existente al servicio del investigador, en el Museo Pedagógico Nacional, en la Hemeroteca Municipal de Madrid, en el Ateneo matritense, en la Biblioteca General Universitaria de Zaragoza, en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza y en el Instituto Nacional de Estadística en Zaragoza, por la ayuda que, en todo momento, me han prestado; y a mi familia por el apoyo y comprensión que me han deparado durante los tres años que ha durado esta investigación.

LA TESIS REGENERACIONISTA

Educación y modernidad

1898 iba a ser para la historia de España como fue 1870 para Francia: la constatación de su bajo nivel cultural.

Francia, al ser derrotada en Sedán por Alemania, reconoció la superioridad armamentística -en lo tocante a su tecnología- alemana y trató de imitar el proceso que había llevado a este país a ese grado de superioridad: el proceso se centraba en el desarrollo cultural ejercido en el pueblo alemán en la segunda mitad del siglo XIX. Entre las manifestaciones lógicas de dicho desarrollo se encontraba la tecnología en general y la aplicada al armamento en particular.

España, en 1898, cayó estrepitosamente ante los Estados Unidos en Santiago de Cuba, derrotada por la tecnología yanqui: la artillería norteamericana disparaba desde acorazados con cañones de largo alcance, mientras que España enfrentaba viejos barcos equipados con cañones de distancia de tiro inferior a los norteamericanos. El resultado fue la destrucción total de la escuadra española; los americanos perdieron un solo barco.

Barcos bien equipados y soldados letrados -Norteamérica presentaba en torno al 5% de iletrados entre sus soldados, España en torno al 50%- frente a barcos mal equipados y abundante analfabetismo. Esa era la cuestión coyuntural que reflejaba la verdadera cuestión estructural. Un país moderno, democrático, culto, burgués, frente a otro antiguo, oligárquico, analfabeto y caciquil: esa era la diferencia aplastante en 1898.

Pero no todo era malo en España, algo quedaba de luz intelectual entre sus hombres privilegiados; y ellos -algunos ya habían dado muestra de esta lucidez en 1868-, pondrían el grito en el cielo ante un hecho anunciado, que nunca asumido, para

tratar de sensibilizar a la opinión pública letrada y especialmente a la élite del poder (aristocracia, iglesia, ejército).

En este primer capítulo vamos a reproducir ese pensamiento respetando fielmente sus palabras que por "oídas" no han perdido un hábito de frescura con el paso del tiempo. El autor de este trabajo piensa que, a nivel metodológico, el mayor favor que puede hacer al lector es ponerle en contacto directo con este mensaje.

P. de Alcantara García:

"Las negruras que cubren por todas partes el horizonte de la patria española en estos aciagos y luctuosos días, en que nuestras desdichas como nación se nos manifiestan en toda su pavorosa inmensidad, son como acicate que impele a los espíritus serenos y reflexivos a meditar sobre las causas de esas desdichas, y la manera de atajarlas y preparar a España un porvenir libre de las angustias y de los males de que tan preñado está el presente.

No ha mucho tiempo con motivo de ofrecer a nuestros lectores un resumen del estado de la educación nacional al comienzo del año corriente, insistimos en la idea de que nuestro atraso en todos los órdenes de la vida y las desventuras que nos perturban, empobrecen y aniquilan, se deben primera y principalmente a las deficiencias de la enseñanza, a lo menguadamente que es atendida entre nosotros la cultura popular, a la falta de un buen sistema de educación. Y partiendo de esta premisa elevada a la categoría de lugar común por la fuerza incontrastable y brutal de los hechos, nos hemos preguntado más de una vez con profunda tristeza, si nuestro pueblo se ha dado cuenta de tal premisa, y si entre sus aspiraciones entra para algo la idea de que necesita dotarse a toda prisa de un buen sistema de educación nacional.

Relacionando semejante estado de cosas con las apremiantes necesidades del presente y las exigencias del porvenir, viendo que a unas y otras se atiende con la apatía inexplicable de nuestras clases directoras, con el abandono punible de nuestros Gobiernos y con el marasmo letárgico de nuestro pueblo, hemos invocado a la Providencia en demanda de que nos depare un hombre que acierte, cual por los años de 1808 acertó en su país el filósofo Fichte con su *Discursos a la nación alemana*, a despertar y sacar de su atonía a nuestro pueblo, y haciendo vibrar las fibras del alma nacional, le impele a luchar con valor y constancia en favor de la regeneración y la grandeza de la patria española, mejorando mucho y difundiendo más la enseñanza y la educación.

No uno, sino muchos Fichtes necesita hoy España para ponerse en condiciones de restañar las heridas que imprevisiones, torpezas y errores inveterados le han abierto y de las que tan abundosa mana la sangre al presente. Es preciso que los hombres de buena voluntad, los que, teniendo fe en la virtualidad de un buen sistema de educación, esperan de él la redención de nuestra desgraciada patria, pongan manos, con viril energía e indomable constancia, en la obra redentora de educar a nuestro pueblo...

Nuestra nación necesita reconcentrar en sí misma todas su energías, y atender, con preferencia a todo género de empresas exteriores, a su reconstitución administrativa y social, a fertilizar su suelo, dar facilidades a su industria y comercio, y aprovechar mejor que hasta aquí lo ha hecho los veneros de riqueza que tiene en su propia casa".¹

Santiago Ramón y Cajal:

"Renunciar para siempre a nuestro *matonismo*, a nuestra creencia de que somos la nación más guerrera del mundo. Renunciar también a nuestra ilusión de tomar por progreso real lo que no es más que un reflejo de la civilización extranjera; de creer que tenemos estadistas, literatos, científicos y militares, cuando salvo tal cual excepción, no tenemos más que casi estadistas, casi literatos, casi sabios y casi militares.

La civilización no consiste, como aquí suponen muchos, en adoptar más o menos fielmente los inventos del extranjero, sino en impulsar la ciencia y el arte, mediante trabajos absolutamente originales...

Hay que crear ciencia original en todos los órdenes del pensamiento: filosofía, matemáticas, química, física, biología, sociología, etc. Tras la ciencia original vendrá la aplicación industrial de los principios científicos, pues siempre brota al lado del hecho nuevo la explotación del mismo, es decir, la aplicación al aumento y a la comodidad de la vida. Al fin, el fruto de la ciencia aplicada a todos los órdenes de la actividad humana, es la riqueza, el bienestar, el aumento de la población y la fuerza militar y política.

¿Pero cómo se logrará la creación en España de ciencia original y de sus fecundas aplicaciones? Largo sería de exponer: aquí apuntaremos tan sólo algunas ideas.

Desviar hacia la Instrucción pública la mayor parte de ese presupuesto, hoy infructuosamente gastado en Guerra y Marina. Con sólo que España entera gastara lo que consagra París a la enseñanza, daríase un gran paso en el camino de nuestra regeneración, pues sabido es que los hombres de ciencia superiores no se producen en gran número sino en las naciones cuyo nivel medio de instrucción es relativamente elevado, y este nivel sólo se logra obligando, suceda lo que quiera, al egoísmo de los padres a aceptar la enseñanza obligatoria, literaria y científica, en sus grados ínfimos...

Hemos caído ante los Estados Unidos por ignorantes y por débiles. Eramos tan ignorantes, que hasta negábamos su ciencia y su fuerza. Es preciso, pues, regenerarse por el trabajo y por el estudio.

Hoy sólo son toleradas las naciones débiles, a condición de que en ellas se rinda culto a la ciencia. Hagamos como Bélgica, Holanda y Suiza. Abandonemos todo sueño de conquista, todo pensamiento de grandeza militar. Reconozcamos que ya no servimos para eso. Trabajemos".²

¹Alcantara García, P. de: "Llamamiento". *La Escuela Moderna*, julio de 1898, nº 88, pp 1-3.

²Ramón y Cajal, Santiago: "La Regeneración Nacional". *La Escuela Moderna*, nov. de 1898, nº 92, pp. 321-324.

Manuel B. Cossío:

"¿Quién duda ya a estas horas de que, en primer término, la causa más inmediata de nuestra catástrofe ha sido la ignorancia? Por ignorantes somos pobres e inmorales, y por ignorantes hemos dado y estamos dando al mundo uno de los espectáculos más vergonzosos de la historia. Pues todavía hay algo más desconsolador y deprimente que esta ignorancia: la incapacidad en que, después del desastre, nos hallamos para salir de ella.

Fieles a toda nuestra imbécil política contemporánea, en que, por milagro, se ha visto a la educación y a la enseñanza figurar, como no sea vergonzantemente, arrinconadas y a última hora, en vísperas ya casi de la ruina, en ninguno de los innumerables y rimbombantes manifiestos de partido, y como consecuencia de este criminal abandono, no tenemos hoy conciencia clara, ni de nuestro atraso brutal -que no merece otro nombre,- ni de la magnitud e intensidad del remedio que exige; y por carecer de esa conciencia, es por lo que nos falta corazón para indignarnos y voluntad para decidimos inmediatamente a barrer tanta miseria"³.

J. Costa:

"La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española: son la nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda Reconquista que se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el Africa que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir... El problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados"⁴. (1899).

A. Sela:

"Cualquiera que sea el aspecto de la vida nacional en que se intente poner mano para reformarla, se tropieza siempre con la educación...

¿Censuramos el egoísmo y la trivialidad de las clases directoras o la ignorancia de las proletarias? Ni unas ni otras se corregirán sino educándolas.

¿Tratamos de establecer un régimen político basado en la justicia, cumplidor y amparador del Derecho, garantía de los intereses públicos? Sólo educando al pueblo podrá arraigar sólidamente.

¿Queremos comerciantes e industriales de grandes iniciativas, capaces de contribuir al desarrollo de la riqueza; labradores inteligentes que sepan sacar de la tierra lo que en ella deja perdido nuestra incuria; funcionarios probos y aptos; hombres de ciencia; literatos; artistas?... No los tendremos sino formándolos y el formarlos es obra de educación.

³Cossío, Manuel B.: "Idilio Pedagógico". *La Escuela Moderna*, mayo, 1899, nº 98, pp. 331.

⁴Costa, J.: *Maestro, Escuela y Patria*. Madrid, 1916, pp. 213 y 230.

Todos los problemas que agitan a las naciones modernas, y que en una u otra forma y con mayor o menor gravedad se hallan planteados desde que el mundo existe, el religioso como el agrario, el político como el económico, son fundamentalmente problemas de educación. Constituid un pueblo con ciudadanos bien educados, y lo veréis próspero y feliz. Haced una humanidad culta de veras, y se habrán acabado para siempre los abusos de la fuerza, los inicuos despojos internacionales y el régimen de la paz armada que consume estérilmente las fuerzas de los Estados.

Esto se ha dicho y repetido millones de veces; es el tópico obligado de cuantos proyectan alguna reforma. Verdades olvidadas de puro sabidas, en España se han dedicado recientemente a recordarlas, en libros y discursos, buenos patriotas que esperaban del país un vigoroso despertar ante la severa lección de 1898. Los discursos de Fichte a la nación alemana, la frase, ya vulgar, de que en la guerra de 1870 el vencedor fue el maestro de escuela antes que Bismarck y Moltke; el recuerdo de la rápida victoria del Japón reformista y progresivo sobre la China tradicionalista y estancada; el mismo espectáculo de los fáciles triunfos de los Estados Unidos contra nosotros; las tremendas sentencias de Costa, que suenan como latigazos y debieran obrar como violentos revulsivos -todos los remedios que se han pretendido emplear en la curación de España-, se fundan en el convencimiento de que el problema más grave que hemos de resolver, el que continúa planteado en toda su integridad aun después de tantos generosos llamamientos, es el problema pedagógico. En la escuela y la despensa cifraba Costa el compendio de las aspiraciones nacionales; ¿pero acaso no es la escuela un medio de que se llene la despensa?

La empresa es muy vasta; abarca desde la preparación de la madre de familia, educadora forzosa de sus hijos aun antes del nacimiento, hasta las condiciones en que han de establecerse los más altos centros de investigación científica, pasando por las escuelas de párvulos, las de instrucción primaria, los Institutos de segunda enseñanza, las Facultades y las Escuelas profesionales...

Los obreros, en los talleres; los soldados, en el ejército; el pueblo, a quien se dirige la educación post-escolar, con todo su brillante cortejo de escuelas de adultos, Universidades populares, Extensión universitaria, conferencias, excursiones, etc.

Pero la base del edificio es la que se ha llamado «Instrucción», y más propiamente debería llamarse «Educación» primaria. Fomentarla, difundirla, reformar radicalmente sus procedimientos, convirtiéndola de instrucción memorista y mecánica en educación integral; construir las escuelas que faltan; reformar las existentes que sean susceptibles de mejora; adaptar el material científico y el mobiliario a las prescripciones de la pedagogía y de la higiene, y, por encima de todo, elevar la condición del principal artífice de la obra, creando un cuerpo de maestros dignos, inteligentes, celosos, conocedores de la gravedad y las dificultades de su misión y capaces de llegar hasta el sacrificio en su desempeño: tales son, según el juicio unánime de los que estudian estos asuntos, las medidas más urgentes.

Que la empresa es difícil y complicada, aun limitándola a lo indispensable y adoptando lo que llamaríamos con Gambetta una política serial; que puede arredrar a los que preferirían reducirla a materia de frases galanas o de lamentaciones estériles; que requiere energía y constancia, y quizá un

temperamento distinto del de la mayoría de nuestros hombres de Gobierno, téngolo por indudable; pero no por eso se atenuará la gravedad del dilema, que sólo cerrando los ojos a la luz cabe negar: o acometemos resueltamente y con todo vigor la reforma de la educación nacional, y podremos regenerarnos, a pesar de la enorme distancia que nos separa de las naciones europeas, o continuamos apartando la atención de este asunto para dedicarla a otros de menor gravedad, dejando la presa por la sombra y lo útil por lo superfluo, y llegaremos a lo más hondo del abismo en que hemos caído y jamás saldremos de él por nuestro solo esfuerzo". (1902)⁵.

R.M. de Labra:

"Debemos darnos exacta cuenta de nuestro positivo atraso; y hay que hacerlo dejando a un lado aquel falso patriotismo que sólo sirve, según hemos podido comprobar recientemente, para que la caída sea más violenta, escandalosa y desalentadora; hay que hacerlo, repito, no para lamentarlo estérilmente, si que para comprender que es indispensable y de toda urgencia salir del pestilente pantano en que nos ahogamos, y que, para lograr esto, es necesario *seguir el ejemplo* que nos han dado y dan los pueblos que hoy marchan a la cabeza del mundo intelectual y político; sobre todo, el ejemplo de aquellos que no hace mucho pasaron (en el orden pedagógico de que ahora tratamos) por una crisis tan grave o poco menos como la que hoy atraviesa la sociedad española, y de la que afortunadamente salieron triunfantes a fuerza de sacrificios perseverantes y de una voluntad a la altura de la necesidad vital que les apretaba.

Estamos, pues, en el caso de *hacer en seguida y de imitar reflexivamente*. Para esto no hay que extender mucho la mirada. Al lado tenemos a Inglaterra y a Francia, cuya influencia directa y constante en el desarrollo de la vida política y económica de España en el curso de los últimos cien años es palpable, y cuyo estudio debe ser fácil siquiera por la vecindad"⁶.

A Posada:

"Estimo que se puede, y, por tanto, se debe intentar el esfuerzo que exige el propósito de la difusión de la cultura, por toda la sociedad española, y de la iniciación de una educación nacional, por parte de cuantos en el país se den cuenta de la gravedad y transcendencia del asunto, y del peligro inminente que corremos de desaparecer como pueblo europeo, en virtud de nuestro hundimiento definitivo en el pozo de la ignorancia... es preciso luchar por la cultura en todos los terrenos, entendido así al pie de la letra; he ahí el movimiento más necesario para salvar al país.

Todos los elementos de la nación, todas las fuerzas vivas del pueblo, aun las dominadas por los prejuicios tradicionales, harto conformes con el quietismo y la ignorancia de nuestras clases populares, deberían concurrir a esta nueva vida, y es necesario atraerlas para que vean en la obra

⁵Sela, A.: *La Educación Nacional*. Lib. V. Suárez, Madrid, 1910, pp. 75-78.

⁶Labra, R.M. de: *La Escuela Moderna*. Sep. 1903, nº 150, p. 192.

educativa su única salvación, el medio único, de romper cadenas invisibles, con que hoy los atan preocupaciones, supersticiones y miserias, de muy varia especie.

Ahora o nunca, pudiera decirse que es el momento oportuno de intentar en España, una acción colectiva en pro de la educación nacional. Mas se dirá, ¿ y cómo realizar esa acción?

A esa acción tendrían que contribuir elementos muy complejos y difíciles de manejar; la prensa diaria, esa prensa que, parece que comienza a advertir la conveniencia de tratar y de agitar los asuntos pedagógicos, tendría muchísimo que hacer, como también correspondería un papel preeminente a las instituciones docentes, tan muertas y tan apartadas —cosa verdaderamente inconcebible— del movimiento educativo, y tan indiferentes, por lo común, ante las necesidades reales de su misión...

Para esa acción colectiva, importa también la intervención decidida e inteligente, de aquel poder directivo de la vida nacional, que es capaz de aunar, en un sentido dado, mayor suma de medios y de esfuerzos, pues nadie como él, está en condiciones de provocar un movimiento general en el país. Me refiero al Estado, y a su órgano específico, el Gobierno. Considero necesarios todos los elementos indicados y muchos otros que un análisis social, nos haría descubrir, para la eficacia de la acción colectiva en la reforma educativa, que España pide con tanta urgencia"⁷.

E. Lozano y Ponce de León:

"Está fuera de toda duda que el poderío de las naciones, la riqueza y bienestar de los pueblos, los progresos de la ciencia, de la agricultura, de la industria y del comercio, provienen de su mayor cultura y laboriosidad... Persistimos en proclamar nuestras ya más arraigadas convicciones acerca de la importancia de la educación, hijas tal vez de la terquedad de nuestro carácter; pero que las juzgamos fundadas en una triste experiencia, atribuyendo a la incultura y nuestra ignorancia y apatía en la reforma de viciosas costumbres la causa principal de las desgracias y las dolorosas pérdidas de esta infortunada nación; y no cumpliríamos como buenos si guardáramos silencio por más tiempo, reiterando el llamamiento al patriotismo de los españoles, aun a trueque de que sean ahora también desoídas nuestras admoniciones y advertencias"⁸.

C. Silió y Cortés:

"¡Ser o no ser! He aquí el problema planteado a España por una realidad contra la que fuera inútil rebelarse. Vivimos *mal viviendo* hace más de trescientos años...

El *mal vivir* es vegetar estérilmente, lánguidamente, penosamente; no es la vida fecunda, activa, desbordada en constantes creaciones... No puede España resignarse a seguir *mal viviendo*; y cada día que pasa, cada hora, el momento es más crítico, más apremiante la ocasión de resolverse a salir del pantano.

⁷Posada, A.: *Política y Enseñanza*. Ed. M. Jorro, Madrid, 1904, pp. 11-18.

⁸Lozano y Ponce de León, E.: "El analfabetismo en España". *La Escuela Moderna*, junio, 1913, nº 262, p. 462.

Hemos pensado en este nuestro atraso muchas veces. Han pensado, seguramente, en él, a solas o en público, todos los españoles capaces de pensar que quieren a España. Pues bien, cuanto más se medita y más se ahonda en el tema, más se arraiga la convicción de que todo el *problema español*, todo el problema del resurgimiento de España, preocupación constante —sentida o simulada— de políticos, economistas, sociólogos, hombres de ciencia, literatos, periodistas, agricultores, comerciantes, todo ese gran problema, tiene una sola raíz: nuestra deficiente y desmedrada educación —nuestra ausencia de educación para ser exactos-, y una sola terapéutica: la implantación de una pedagogía *nacional*, intensa, enérgica, saludable, que renueve *el espíritu español*...

Una pedagogía nacional, bien dirigida y persistentemente continuada, obraría el milagro de *renovar nuestra alma* y, en renovándola, tendríamos lo demás por añadidura: cultura, riqueza, poder, confianza en el propio valer y en los propios medios⁹.

⁹Silió y Cortés, C.: *La Educación Nacional*. Lib. F. Beltrán, Madrid, 1914, pp. 7-9.

Significación de la Educación Primaria

En la tesis regeneracionista la cultura era, pues, el genuino motor de arranque social. No obstante, dentro de las piezas integrantes de este motor, aparece la cultura popular, la de todos, como el elemento inicial y clave. El votante necesitaba saber qué votaba, el obrero cualificado cultura técnica, el viajero leer, ..., era el ambiente de cultura escrita el que demandaba instrucción literaria y la regeneración nacional exigía todo ésto: electores democráticos, obreros cualificados, prensa, bibliografía, contacto con el exterior; una España nueva donde la pluma sustituyese a la espada, como afirmaba J. Costa, la escuela por la ignorancia, el trabajo por el hidalguismo y la crítica inteligente por el dogma.

En este sentido, vamos a recoger ahora el pensamiento de nuestros regeneracionistas P. de Alcántara, J. Costa, E. Bartolomé y Mingo, F. Martí Alpera, A. Posada, R.M. de Labra, M.B. Cossío, E. Lozano y Ponce de León.

P. de Alcántara García:

"La educación, con razón sobrada es tenida por doquier como la base fundamental de toda suerte de adelantos y prosperidades en los pueblos, que sin ella se enervan, quedan rezagados en el camino del progreso y vienen a decadencia, y por ella se fortalecen, progresan, se regeneran y se hacen fuertes y respetables. Importa, pues, para la salud de la patria, que desde luego, sin pérdida de momento, todas las fuerzas vivas del país se apliquen con solicitud, inteligencia y constancia a constituir un robusto y buen sistema de educación, en el que entre como aspiración preferente la de mejorar y difundir mucho la cultura popular.

Como es obligado, la base de semejante sistema debe constituir la escuela primaria. Pero la escuela primaria educativa en el genuino sentido del vocablo, con su enseñanza integral y, además, real, práctica y objetiva, para que sea viva: con sus métodos activos, con sus ejercicios corporales y con su cultura manual; es decir, la escuela que, atendiendo a todas las energías del niño, dirigiéndolas y fecundándolas, se cuide mucho de la formación de los caracteres y prepare al hombre para vivir la vida completa, de la que la educación elemental debe ser como el aprendizaje. Con estas condiciones la escuela primaria, cabe esperar de ella la obra de redención que la patria apenada demanda hoy a sus hijos"¹⁰.

¹⁰Alcántara García, P. de: "Llamamiento". *La Escuela Moderna*, julio, 1898, nº 88, p. 3.

J. Costa (1898):

"La mitad del problema español está en la escuela: a ella principalmente debió su salvación y debe su grandeza presente Alemania. Hay que «rehacer» al español: acaso dijéramos mejor «hacerlo». Y la escuela actual no responde ni remotamente a tal necesidad. Urge refundirla y transformarla, convirtiendo a esta obra redentora las escasas energías sociales con que puedan aún contar los gobernantes y sus auxiliares.

Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres «que sepan leer y escribir»: lo que necesita son «hombres»; y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter; y juntamente con esto, la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponde a sus medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición especial y previa por parte del legislador, ennoblecer el magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer a su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirsele; e introducir en el programa y en la práctica de la escuela la enseñanza obligatoria de oficios, las abluciones diarias, el aire libre, las excursiones y los campos escolares, la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los métodos socráticos e intuitivos, la compenetración con la sociedad"¹¹.

Bartolomé y Mingo, E. (1907):

"Que el país se encuentra en un período agónico es una verdad cuya evidencia excluye toda demostración. Inútil es querer hacer ver todo lo contrario fingiendo grandezas y optimismos que no tienen razón de ser. La verdad es que nos encontramos respirando una atmósfera social saturada de malestar y de disgusto, sin que se vea ni aun en lontananza un medio capaz de oxigenarla, a pesar de los intentos aislados, verdaderos tópicos de curanderos que no pueden llegar jamás a la entraña en que radica el germen de nuestro morbosó estado.

La agricultura, fuente inagotable de riqueza cuando la inteligencia del hombre sabe aplicar los procedimientos de la ciencia al conocimiento de la tierra y la evolución en ella del mundo vegetal, yace medio muerta, entregada a la rutina, fiando a milagros providentes lo que no se consigue sino a fuerza de trabajo consciente, reflexivo y constante, abriendo canales de riego, secando pantanos, repoblando montes, poniendo en cultivo miles y miles de hectáreas perdidas por incuria; en suma, buscando mercados en los cuales halle consumo nuestra futura producción, hoy reducida a la nada por falta de actividad.

Otro tanto ocurre con la industria y el comercio, entregados una y otro a procedimientos antiquísimos, desterrados ya por inútiles y hasta perjudiciales para la salud y para la vida, revelando

¹¹Costa, J.: *Reconstitución y europeización de España*. Ed. V. Campo, Huesca, 1924, pp. 23-24.

nuestra manufactura un estado más que decadente, por no querer exponer un capital a las contingencias de lo porvenir, sin tener en cuenta que lo futuro está perfectamente asegurado cuando se conocen previamente las leyes de la producción y la demanda.

Si de estos órdenes de cosas pasamos a la esfera de lo científico en sus distintos grados y categorías, y extendemos la observación después por el campo de lo moral, nos encontramos con una serie de fenómenos del orden social, cuya generatriz acusa una falta de capacitación mental para la vida del pensamiento y una gran debilidad de carácter para el cumplimiento del deber, a lo cual ha de subordinarse necesariamente toda la labor humana.

Indagando el origen de estos males, que todos padecemos, no porque de ellos seamos realmente culpables, sino porque vivimos dentro de la atmósfera social que nos circunda, y hemos de aspirar forzosamente sus efluvios, todos, intelectuales, como se dice ahora, y no intelectuales, sabios e ignorantes, ricos y pobres, cada uno desde el punto de vista en que se halla colocado y todos unánimes sin haberse puesto de acuerdo, lo cual prueba su común aspiración, todos ellos, repetimos, fijan su mirada en un punto luminoso, en lo único posible, en la educación del niño de la primera edad, en la escuela modestísima, como áncora de salvación ante el naufragio seguro que se avecina.

En efecto; a la escuela humilde hemos de venir a parar, si queremos formar una nueva generación, libre de todo prejuicio, exenta de toda mancha concupiscente y alejada y aislada de ese mundo corrompido con los pestilentes miasmas de la política de bajo vuelo, de eso que han dado en llamar política, cuando más bien un conglomerado de pasiones egoístas y de ambiciones desmesuradas.

Por la escuela primaria empezó Alemania, con Kant, Fichte y otros filósofos, su nueva vida, y a ella, a la escuela principalmente debió su inicial engrandecimiento. Francia debe su prosperidad y su riqueza exuberante a los buenos establecimientos de enseñanza, reorganizados a la moderna desde la caída de su indestructible imperio. Los Estados Unidos, el Japón, y en general los pueblos que viven mirando a lo futuro, no se preocupan de sus Universidades y academias para la formación del sabio especialista, sino que atienden preferentemente a la formación del ciudadano, procurando elevar la cultura media del país, que es el barómetro de su progreso en todos los grados.

Las escuelas primarias, y entre ellas las del primer grado, llamadas vulgarmente de párvulos, escuelas infantiles en Inglaterra, kindergarden en Alemania y jardines de la infancia en todas partes, constituyen el núcleo, raíz o base sobre la cual ha de construirse el organismo culto. Estas escuelas y las que siguen, dentro siempre de las que conocemos con el nombre de escuelas de primera enseñanza, forman lo que pudiéramos decir el tronco del árbol, cuyas ramas, dividiéndose y subdividiéndose, se extienden hasta la periferia, constituyendo ramas particulares específicas, que en un principio se nutren del tronco y raíz común, para luego alimentarse de lo que cada especie necesita.

La escuela es la formadora del hombre, que con el tiempo será artista, sabio, agricultor, artesano, pensador, en una palabra, miembro útil para la familia, para la sociedad, para la patria y para la humanidad, si el maestro, identificándose con su misión augusta, sabe despertar y poner en



movimiento las latentes energías del niño heredadas de sus antepasados, y sabe además poner a éste en condiciones de adquirir otras energías mediante una educación racional y positiva, en virtud de la cual pueda asimilarse cuantos elementos cósmicos le rodean.

La función de la escuela es, por tanto, de una transcendencia suma¹².

F. Martí Alpera:

"Todas las ilusiones regeneradoras y todas las esperanzas patrióticas había que cifrarlas en los retoños tiernos, en los brotes frescos y lozanos que en ese tronco quedaban, en los niños, en fin, por que sólo ellos tenían plasticidad en el cerebro y blandura en la voluntad, y recogerlos y cuidarlos en una humana *pépinière*, que no puede ser más que la escuela, era la más grande, la más fecunda, la más segura de las empresas.

Porque la escuela; todos lo sabéis, es o debe ser esto: una casa de educación, un centro de desenvolvimiento humano que haga a los niños sanos y fuertes, inteligentes y buenos, y que cifre sus aspiraciones supremas, más que en proporcionar un saber aparatoso y mezquino que se evapora pronto, en formar o en iniciar hábitos de conducta que duren toda la vida. La escuela ha de abarcar, por lo mismo, todos los aspectos de la existencia del niño, y ha de ser, por lo mismo, lugar de trabajo y de recreo, de contrariedades y de alegrías, de disciplina y libertad, trasunto de la vida, preparación para ella, con una ventana abierta al mundo, como pedía Poincaré, y con la vista del maestro fija siempre en la mañana, pero con el corazón puesto en las debilidades y en las inconsistencias del presente.

Pero la escuela, además no sólo ampara y representa el interés del niño; ella es también una institución social que defiende los propios intereses de la sociedad y del Estado. ¿Quién de vosotros no sabe esto? La sociedad es un verdadero organismo viviente formado por los individuos que la integran, y es, en último término, la resultante de las iniciativas individuales lo que da tono y fisonomía a la sociedad. La escuela, pues, que dispone al hombre a ser un miembro útil en el cuerpo social ...

Pero esta misión social de la escuela ofrece también un carácter político de evidente interés. El niño será mañana un ciudadano, es decir, una porción de soberanía, y unido a los demás niños tendrá en sus manos aquel poder «nuevo y formidable» de que hablaba Gustavo Le Bon, que decidirá de la suerte de las naciones. Y al prepararle para vivir en un país de sufragio universal, al educarlo en la tolerancia y el respeto a las opiniones y a las creencias de los demás, al disponerle para la vida civil, la escuela realiza una función política de transcendencia positiva en la existencia del Estado".¹³

¹²Bartolomé y Mingo, E.: "Problema pedagógico". *La Escuela Moderna*, nº 195, nov. 1907, pp. 801-803.

¹³Martí Alpera, F.: "Congreso Pedagógico de Zaragoza". *La Escuela Moderna*. Diciembre 1908, nº 208, pp. 887-888.

A. Posada:

"Con respecto a la primera enseñanza, existe una reforma de gran significación y alcance políticos, que la opinión reclama con verdadero empeño, y que condensa de una manera muy definida y concreta, admirablemente adecuada para constituir hasta el artículo de un programa de gobierno, la aspiración general del país, capaz de tener ideas más o menos reflexivas en estos casos: esa reforma se ha formulado por el Ateneo de Valencia en memorable reunión, la han aceptado muchísimos políticos, y se han manifestado favorables a ella la mayoría quizá de los elementos *intelectuales* de la nación: me refiero, como se comprenderá ya, a la necesidad de hacer la enseñanza primaria de una manera real y efectiva, *gratuita y obligatoria, y además íntegra*"¹⁴.

R.M. de Labra:

"Ratifico hoy mi opinión de antaño mantenida en pleno Parlamento, en las muchas veces que he tratado de la Instrucción pública en España, respecto a la preferente y especialísima atención que merece la enseñanza primaria, por cima de los otros dos órdenes de la enseñanza pública: habiéndose de interpretar mi recomendación en el sentido de algo *práctico, efectivo, inmediato*, y, por tanto, absolutamente fuera de los moldes retóricos y las disertaciones resonantes con que la vulgaridad pretenciosa, la afición a las generalidades sin compromiso o la imperiosa necesidad de contestar algo, pero sin transcendencia, a las ligeras preguntas y excitaciones de Diputados y Senadores llenaban hasta hace poco, y con raras excepciones, las columnas de los *Diarios* de nuestro Parlamento"¹⁵.

E. Lozano y Ponce de León:

"La incultura del salvaje es la contraposición del estado propio del hombre civilizado, y sin negar que haya vicios inherentes a los refinamientos de la civilización está fuera de duda que el poderío de las naciones, la riqueza y bienestar de los pueblos, los progresos de la ciencia, de la agricultura, de la industria y del comercio, provienen principalmente de su mayor cultura y laboriosidad, y para que aquélla se intensifique es preciso extenderla primero a todos los ciudadanos...

Pudiera escribirse un tomo muy voluminoso con sólo apuntar el sinnúmero de errores sociales que proceden de nuestra pésima educación, y a los cuales deben atribuirse el malestar público, la ruina de la Hacienda y el desbarajuste general en todos los ramos de la Administración española.

El primer error que debemos señalar se halla en la escasa importancia que se concede entre nosotros a la educación e instrucción de la infancia y de la juventud, sin parar mientes en que los jóvenes serán en breve tiempo los hombres encargados de gobernar y regir los destinos de la desventurada España.

¹⁴Posada, A.: op. cit., pág. 39-40

¹⁵Labra, R.M. de: op. cit., p. 88

Y no se crea que exageramos la nota pesimista; pues contra la elocuencia de las cifras no valen argucias ni razonamientos sofisticados: el número de analfabetos comprendidos entre la edad de cinco a cuarenta y cinco años, alcanza la escandalosa proporción del 50 por 100.

¿Se concibe ningún país que aspire a merecer la consideración de pueblo civilizado que consienta semejante vergüenza?

Añádase a nuestra incultura la pretensión ridícula de ser regidos democráticamente, a gozar de sufragio universal, de la institución del Jurado y otras leyes que sólo arraigan en los pueblos donde la mayoría de los ciudadanos, mediante una buena educación cívica, son aptos para elegir sus representantes, que han de gobernar y administrar la justicia y los bienes del procomún¹⁶.

¹⁶Lozano y Ponce de León, E.: "El analfabetismo en España". *La Escuela Moderna*, junio, 1913, nº 262, pp. 464-467.

Denuncia del "status quaestio"

Tras la valoración que realizan los regeneracionistas del hecho cultural, nos muestran su estado de modo claro y sintético.

P. de Alcántara García, en sus habituales balances pedagógicos de finales de cada año, nos ofrece este panorama de los años 1898, 1899 y 1900.

Año 1898:

"Duélenos en realidad tener que hacer estos balances, en los que las sombras apenas dejan lugar a la esperanza. Pasan los años, y la situación de la enseñanza, lejos de mejorar, parece condenada a eterno estancamiento, si no es que a visible y desesperante retroceso...

Tomando la enseñanza en general, bien puede decirse que la herencia que recibe el año 1898 del de 1897, es la misma que éste recibió del de 1896...

En todos los grados de la enseñanza nacional se observa el mismo estancamiento, el mismo apego a la rutina, la misma atonía y falta de vida..."

(En lo que respecta a la enseñanza primaria) "convertidas en ruinas, por el abandono en que se las tiene hace más de treinta años, las Escuelas Normales; mal y mezquinamente pagados los maestros; las escuelas de la niñez instaladas en pésimos locales y con mobiliario y material de enseñanza escaso y de malas condiciones por lo común; desatendida la cultura general y especialmente la pedagógica de los maestros, y con una administración que sólo se cuida de las cuestiones meramente burocráticas y nada de las escolares, de la organización interna, pedagógica, de las escuelas, para cuya enseñanza mantiene un programa arcaico; he aquí lo que, sin recargar las tintas, debe decirse para dar *grosso modo* idea del cuadro, verdaderamente desconsolador, que a la hora presente ofrece la primera enseñanza en España"¹⁷.

Año 1899:

"Hacer hoy semejante balance nos obligaría a una tarea que, además de penosa para nosotros, resultaría, amén de desagradable, monótona para nuestros lectores. Tendríamos que repetir *ad pedem literae* los mismos desconsoladores conceptos, las mismas tristes quejas, los mismos siniestros pesimismo, el mismo sombrío cuadro, en fin, que expusimos y trazamos en años anteriores, señaladamente al comienzo de los de 1897 y 1898.

Téngalo por reproducido todo ello ahora nuestros lectores. Porque sin temor de que pueda objetárenos nada en contrario, cabe afirmar que al comenzar el año de 1899, la situación de la primera enseñanza en España es la misma, por no decir peor y más desconsoladora, que lo era al comienzo de 1898, durante el cual no presentó, ni con mucho, mejor aspecto que en los años anteriores, por lo

¹⁷Alcántara García, P. de: "Otro año más". *La Escuela Moderna*, enero 1898, nº 82, pp. 1-18.

que cada día está más decaída, más desquiciada, más anémica, más falta de que se la tonifique, se la encauce bien y se la normalice. De que estemos en vías de lograr esto, que tanto y por tantos conceptos interesa al país, no se vislumbra por parte alguna la más leve señal, a menos que se tomen como tal los fuegos fatuos de una retórica tan gárrula y oropelesca como insaciable...

La acción gubernamental, que tan poco se ha preocupado en nuestro país de la primera enseñanza (abandono que al cabo ha dado los frutos secos y negros que ahora cosechamos con tan deprimente y desoladora abundancia), se halla completamente paralizada, muerta, podríamos decir, para la enseñanza primaria, para la cultura popular...

Se habla en todos los tonos acerca de los vicios de que ésta adolece, de los medios de extirparlos, de la necesidad que tenemos de hacer mucho y pronto en este sentido; pero, desgraciadamente, no se hace nada. Todos esperan el remedio de los demás, y así nadie pone manos en la obra. Y de esta suerte, el tiempo pasa como si viviéramos en el mejor de los mundos posibles, los males arraigan y crecen cada vez más y los remedios para curarlos se hacen más difíciles, y cuando los apliquemos darán resultados más tardíos de lo que quisiéramos y nos precisa.

Tal es la situación de las cosas al comenzar el año de 1899¹⁸.

En 1900:

"Terminó el año 1899 de peor manera, si cabe, que el de 1898 para nuestra primera enseñanza. La herencia que, en esta esfera de la vida nacional, recoge el de 1900, no puede ser más desdichada.

Nada se ha hecho durante el año que acaba de terminar en favor de nuestras decaídas Escuelas primarias ni de su paciente y desatendido Magisterio. Las primeras siguen viviendo la vida precaria en que una Administración desquiciada e indolente, ayuna de todo sentido pedagógico y repleta de hábitos burocráticos, las tiene sumidas desde hace años. Los segundos continúan siendo víctimas de la misma indolencia, de igual abandono. Nada se ha hecho, en todo el año 1899, para mejorar sus dotaciones y el pago de ellas, ni para llevar a cabo la acumulación de las retribuciones al sueldo, ni para poner a salvo del desastre que se prevé, los fondos pasivos de los Maestros.

De desacierto en desacierto se ha caminado y se camina en todo lo concerniente a las Escuelas Normales. Y como fuera cruel repetir ahora lo que en Enero y en Septiembre de 1899 dijimos acerca de la situación tan desdichada creada a esas Escuelas, nos limitaremos a recordar que sin centros adecuados e idóneos para formar buenos Maestros, nunca llegaremos a tener una primera enseñanza capaz para la obra de regeneración nacional que tanto se pregona y contra la que parece que se ha formado una verdadera conjura en la Dirección general de Instrucción pública.

Así al menos inclina a creerlo cuanto desde años atrás se viene haciendo, y a la hora presente se hace, no menos que lo que se ha dejado por hacer respecto de la enseñanza primaria, la cual ha tiempo viene resbalando por el plano inclinado de visible y alarmante decadencia, que al presente se traduce en un retroceso terriblemente desconsolador.

¹⁸Alcántara García, P. de: "En 1899". *La Escuela Moderna*, enero 1899, nº 94, pp. 1-3.

Hay que repetirlo, aunque ello nos abochorne, nos humille y nos denigre: la Historia contemporánea no ofrece ejemplo de pueblo alguno que habiéndose encontrado en las circunstancias en que se ha encontrado España después de los terribles desastres y de las tremendas enseñanzas del luctuoso año 1898, haya mirado con tan gran indiferencia, y tratado con falta de tino y tan menguado criterio, los asuntos de la educación elemental, como entre nosotros ha sucedido y está sucediendo.

Ni de los Parlamentos, ni del Gobierno, ni de la iniciativa privada, acaba de surgir la vigorosa acción que se necesita, de toda precisión, para tonificar, imprimiéndola nuevos rumbos, la educación nacional, tan anémica como mal orientada al presente. No faltan, es verdad, gallardas exhortaciones, demandas muy sentidas; pero todo ello no pasa de palabras más o menos deslumbradoras, que al cabo sólo dejan tras de sí la estela luminosa, con espejismos de realidad, de una retórica brillante, pero sin virtualidad para producir determinaciones prácticas.

Todo continúa tan mal como estaba al comienzo de los años de 1898 y de 1899. Peor cabe decir, pues que el permanecer estacionados equivale en estas materias a retroceder. Hasta ahora, labor de retroceso, que no de adelanto y de mejora, es la que se ha hecho en España en lo concerniente a la obra educativa que representa la primera enseñanza. No parece sino que en lo tocante a ella se ha parado para nosotros el reloj del progreso, y se han entumecido o agotado todas las energías nacionales.

El problema de la Escuela verdad, de la Escuela educativa, de la Escuela regeneradora de la vida nacional se halla como antes se hallaba, sin resolver, sin casi plantear, puede decirse. Los Maestros continúan abandonados a sus propias fuerzas, faltos de las orientaciones pedagógicas que en otras partes reciben de todos lados, mezquinamente retribuidos y pésimamente pagados: el borrón de los débitos escolares prosigue negro y extenso, abochornándonos cada vez más. La Inspección de la primera enseñanza sigue presa en la red que le tienen tendida, de una parte, una burocracia que sólo sabe y se preocupa de expedienteo, y de otra, un caciquismo que no conoce otra ley ni sabe de otra Pedagogía que la ley de su interés y la Pedagogía de Santa Rutina; así es esa Inspección impotente para desempeñar sus genuinas funciones ...

De cursos de adultos, de lecturas y conferencias públicas, de las instituciones, en fin, por las que inmediatamente puede darse comienzo a la obra, tan necesaria en España, de completar, mejorar y difundir la cultura primaria, la educación de nuestro pueblo, nada se ha hecho y todo está por hacer ...

Tal es la herencia que de sus antecesores recibe el año 1900, en lo tocante a educación elemental. La situación presente de las cosas; el menguado presupuesto con que se dota a la enseñanza para el actual ejercicio; las declaraciones del Sr. Ministro de Fomento y de varios Diputados de que no es posible mejorar ese presupuesto y de que la reorganización de los servicios a él afectos requiere tiempo; el estado caótico de la política, y las escasas señales de actividad que da, en punto a colaborar en la obra redentora de la educación del pueblo, la iniciativa privada, son indicios que hacen

sospechar que pasará el año que ahora comienza como transcurrió el de 1899, y que el de 1901 no recibirá mejor legado"¹⁹.

M. Picavea:

"Cada tiempo y cada sociedad, según lección de la historia, tienen su ley su molde: ahora la fe, ahora la espada, ahora la ciencia. Esta última es la vigente: fuerza que hoy todo lo avasalla. Engendra la riqueza, arma los ejércitos, gana las batallas, conquista el globo, domina la materia, inspira el arte, autoriza la moral, ensancha la vida, hace grandes a los pueblos.

Saber, es en nuestro siglo poder: lo primero de todo por ende. Y como al saber social suele hoy llamarse cultura, por aquí, por esta fuente de vida, comenzaremos a indagar la que actualmente vive nuestra patria, iniciando el asunto en su origen mismo: la educación nacional.

Todas las instituciones educadoras de la población española (fuera de las de carácter religioso) hállanse reducidas a las de enseñanza. La cual se desarrolla en tres grados: primaria, segunda y facultativa, añadiéndose luego la profesional o técnica. Si se atendiera sólo a esta organización escrita, la instrucción parecería aquí perfecta; si se mirase al número de establecimientos públicos y privados encargados de tales funciones, parecería regularmente floreciente; si, bajando la mano, se examina bien el estado de los mismos..., la triste realidad se pondrá ya de manifiesto. Analicemos los hechos brevemente.

En 30.000 poco más o menos puede calcularse el número de Escuelas de instrucción primaria. No son muchas; tampoco, relativamente, pocas. Pero ¡qué escuelas en su mayor parte! Cuadras destantaladas, y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos, y llega a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población.

Esto por lo que a instruir toca. En cuanto a educar, ¡nada de nada! Ni medios, ni funciones, ni personal. La masa popular, para quien es, principalmente este grado de la enseñanza, sale de sus manos (la que entró) tan inhábil, tosca y en bloque como la metieran.

Ya el maestro es en España un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se le enseña; pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas. ¿Hasta dónde no es popular en España la pobre, huera e ideológica pedantería de estos desgraciados, pero parecen aquí formados para rigor de todas las desdichas? Porque después de haber engañado cruelmente su noble inteligencia (noble, sí, con la nobleza de su vocación sublime), se les engañará socialmente, profesionalmente, hasta humanamente. Cuando hemos matado los municipios, se les hace depender de los municipios; sustituidos los justicieros alcaldes por los viles caciquillos, dánseles de jefes a estos caciquillos; en la época del «tanto vales cuanto tienes» se les sitia por hambre y reduce a la condición de mendigos. Luego viene lo profesional, que es llegar a la más radical impotencia del oficio. Ni locales, ni material pedagógico, ni ayudantes, ni autoridad, ni disciplina, ni cosa con cosa. Ellos, los infelices, no saben nada de nada,

¹⁹Alcántara García, P. de: "En 1900". *La Escuela Moderna*, enero 1900, nº 106, pp. 1-4.

porque nadie se lo ha enseñado, y luego vense asistidos con estos instrumentos de trabajo: ¡calcúlense los milagros que podrán colgárseles!

Pues todavía sube de punto semejante deshecho, si volvemos los ojos a la masa que han de adobar sus manos inhábiles e inermes: un montón cuasi anónimo de infelices criaturillas, que asisten cuando quieren y sin sistema, que cambian poco menos que a diario, que van allí perturbados por el presentimiento, bárbaramente cultivado por las familias, de que van a una cárcel, a ser encadenados, en son de castigo. Para deshacer este monstruoso umbral de la escuela, obligando a los padres a la asistencia de sus hijos, y desvaneciendo en la imaginación de éstos la leyenda del temido calabozo con la realidad del refugio amado, risueño, excitador y atractivo, ¿qué puede hacer el pobre maestro? ¿Qué recursos posee? ¿La cuadra o el zaquizamí obscuro y triste, en que ha de embutir la turba alegre y alada, que sólo sabe vivir y producir chispas de inteligencia, de pasión y de energía a plena luz y ambiente pleno? ¿Las lecciones de memoria, que hacen llorar por dentro al alma del niño, como si le oprimiesen los sesos? ¿La inamovilidad y el silencio obligados que les inflige un encadenamiento efectivos de positiva cárcel? ¿La carencia de toda tarea recreativa, de todo ejercicio espontáneo y agradable, de toda expansión de la naciente personalidad infantil, ansiosa de alumbrarse y ejercitarse?...

Con que el muchachito deserta de las filas en cuanto puede, y los padres no desaprovechan la ocasión de poner al desertor puente de planta..., es decir, el de un mísero y prematuro jornal que rara vez ha de verse recompensado con el metal precioso. Lo cual tampoco debe de sorprender, considerando que, si la escuela fue estéril para la instrucción de carácter general, para la preparación a las modestas técnicas del obrero, ya rural, ya urbano, así como para la educación de las energías directivas en la vida social, resulta aún más infecunda, nula e impotente. Nuestra educación popular carece absolutamente de todo medio, eficacia y hasta propósito en este punto.

Resultados: un setenta por ciento de españoles que no saben leer ni escribir, y otro setenta del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos; una masa de población inferior, que por lo que toca a su cultura, apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada...

Según ya queda apuntado, existen hoy en España, entre privadas y públicas, unas 30.000 escuelas de ambos sexos, las cuales dan el promedio de una escuela por cada 560 habitantes. En las 24.000 públicas y en las Normales de maestros y maestras gastan Estado, provincia y municipio 27.000.000 de pesetas. Seis míseros reales por habitante. ¡Menos de la tercera parte de lo que, en término medio, gastan los ciudadanos del mundo civilizado!

Si queremos compararnos con Francia en este punto, veremos que en esta República pasan de 90.000 las escuelas públicas y privadas, con relación de una escuela por 400 habitantes y una asistencia de cerca de 8.000.000 de alumnos. ¡Y todavía se consideran los franceses, y con razón, muy postergados en este vitalísimo servicio de la educación nacional!

En cuanto a asistencia y resultados de la instrucción primaria en nuestro país, diremos que aquélla está representada por 1.300.000 alumnos en números redondos, y los segundos, por un 28 por 100 que de la población total sabe leer y escribir, un 4 por 100 que sólo sabe leer, y un 68 por 100 completamente analfabeto, como ahora se dice, esto es, que no sabe ni leer ni escribir. En Francia, la relación resulta precisamente inversa: el 70 por 100 escribe y lee: el 30 por 100 tiene cerrados esos ojos de toda inteligencia civilizada...

Las imperfecciones, en efecto, y vicios de la educación española refléjanse, como es lógico, de una manera deplorable en la cultura nacional.

El estado de la popular es bien triste. Su extensión resulta harto menguada; su intensidad todavía ennegrece el cuadro. En cuanto a la educación técnica de esas clases populares casi puede considerarse totalmente entregada a la tradicional rutina. ¡Y gracias a que el natural despejo y vivacidad de la mayor parte de nuestros obreros para los ejercicios manuales disimula en buena parte estos vacíos de educación!

Pero donde los vicios y deficiencias de la cultura nacional nótanse más de relieve es en la de las clases superiores e ilustradas. ¡Qué atraso! Todavía los españoles no hemos salido de la época escolástica y romántica en las ciencias y en las artes: cultura retórica e ideológica, de palabras y conceptos. Hemos perdido la poca educación clásica que nos restaba, y tampoco hemos adquirido la nueva educación experimental y positiva.

Así es que ahora más que nunca nos hemos quedado con el *verba et voces* por toda dotación intelectual. Sigue abundando entre los togados la garrulería verbosa; investigadores originales, experimentalistas concienzudos, laboradores del conocimiento positivo en la literatura, en la historia, en la filología, en la física, en la química, en la biología, en el derecho... ¿dónde los hay? Puede que lleguen hasta una docena de nombres propios, y tres o cuatro Institutos académicos o científicos; siempre, eso sí, en condiciones harto modestas y precarias por el vacío asfixiante de que se ven rodeados. Cuando se compara en este tono la cultura europea con nuestra cultura, ¡claro!, parece que ésta... ¡no es europea! Esto únicamente por la maravillosa facilidad con que nos la asimilamos: nueva demostración de que, no a incapacidades nativas de la raza, sino a profundos accidentes, históricos, débense aquellas deficiencias. Pues, en efecto, hoy parecemos reducidos al mero papel de repetidores del saber de fuera. Un doctor español es, casi siempre, un hombre que sabe leer, generalmente traducidos y pocas veces originales, los libros o revistas que escriben los sabios franceses, alemanes, ingleses e italianos, y luego repetirlos. En cuanto a las fuentes originales de ese saber... no están a su alcance.

Consecuencia de esa falta de cultura experimental y positiva en la esfera de las ciencias es la ausencia no menos característica de aptitudes técnicas en la esfera de las artes e industrias: ausencia funestísima que da generalmente a las españolas ese aire tosco y bárbaro propio de los pueblos medio inciviles. ¿Como se ejercen en España la mayor parte de esas industrias y artes? ¿Cómo la agricultura? ¿Cómo casi todos los oficios? Por una manualidad puramente tradicional y rutinaria, casi con el mismo instinto hereditario con que las sucesivas generaciones de abejas, castores u hormigas

construyen siempre de idéntico modo sus panales, sus nidos hidráulicos o sus graneros subterráneos. La gran renovación que en esas esferas de la actividad humana han introducido la mecánica y la química, haciéndolas tan racionales e ideales como el hombre mismo y arrancándolas para siempre el aspecto de instinto zoológico en que venían selladas, todavía no ha llegado, o ha llegado solamente en proporciones mínimas a la cultura española²⁰.

M.B. Cossío:

"He aquí los hechos. ¿Qué es lo más saliente, casi lo único que a la opinión pública, en sus timoratos ensayos de reforma (si excluimos el programa de Costa) se le ha ocurrido pedir para salvar la primera enseñanza? ¡Hacerla obligatoria! ¡Felicísima ocurrencia y admirable simplicidad! Si no hiciera llorar de dolor, debería hacer desternillar de risa. Pero, los respetables peticionarios, ¿ignoran todavía que la instrucción primaria es obligatoria en España desde 1857, por «solemne» ley del reino? Y cuando, a pesar de las multas que la misma ley establece y confirman, no sólo el Código penal, sino multitud de disposiciones ministeriales, tan bien intencionadas (?) como miopes, hay todavía a la fecha, de entre los cuatro millones (no completos) de niños de tres a doce años que el censo señala, dos millones y medio que no reciben enseñanza de ningún género, ¿no es hora ya de pensar para perseguir la ignorancia, en algún remedio más eficaz que el consabido tópico de la enseñanza obligatoria, de que, con tanto éxito, venimos disfrutando hace ya cuarenta años?

Y hacen bien esos dos millones y medio de niños en no ir a la Escuela, y sus padres obran muy cuerdamente en no enviarlos. Porque, si un día se les ocurriese obedecer nuestras sabias leyes, perderían el tiempo, y lo que es más grave, la salud, como pierden ya ambas cosas gran parte de sus aplicados compañeros. Perderían el tiempo, porque no hay en España ni Escuelas en que meterlos, aunque fuese almacenados, ni suficiente número de Maestros para educarlos de verdad; y perderían la salud, porque, los que malamente cupiesen, irían a envenenarse en el pestífero ambiente de unos locales infectos, donde hoy mismo están ya hacinados los niños que asisten; y con el tiempo y la salud perderían también la alegría y la despierta curiosidad, que en estas condiciones, no tardan en cambiarse en rutina servil y en horror a la Escuela.

Mientras no haya Maestros, pero muchos Maestros, dignamente retribuidos, eso sí, según sus merecimientos; y locales, pero muchos locales, baratos, limpios y aireados; y mientras no se gaste en ellos muchísimo más dinero del que ahora se gasta, todo quedará lo mismo que está, aunque sigamos recreándonos con la música celestial de la enseñanza obligatoria. Bonito recurso, sobre todo práctico y positivo, para regenerar la educación del pueblo, cuando tenemos 800 Maestros con menos de 125 pesetas de sueldo (¡Los hay con 75!); más de 2.000, que cobran sólo 250; 8000, que no pasan de 500, y... ¿a qué seguir? ¿no es esto ya bastante sangriento? Si no se puede gastar nada para poner remedio a estos bochornos, y «hacer país» por el único camino que hasta hoy se conoce, callémonos y desesperémonos en silencio²¹.

²⁰Picavea, M.: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid, 1899, pp. 121-159.

²¹Cossío, Manuel B.: "Idilio Pedagógico". *Escuela Moderna*, mayo, 1899, nº 98, pp. 330-331.

M. Alvarez:

"Es difícil encontrar en Europa nación más atrasada que la nuestra. Bien puede decirse, sin caer en la hipérbole, que caminamos al nivel de Turquía y de los Principados danubianos.

Por vicios del fanatismo y de la ignorancia, por supersticiones atávicas del espíritu y por el amor a la leyenda, parecemos a ratos una tribu numerosa del Africa que ha salvado el Mediterráneo para refugiarse en el extremo occidental del continente y recibir sin trabajo, como una caricia del sol, los efluvios de la civilización europea. No cabe siquiera compararnos con Rusia, en cuyo seno florece un plantel de sabios en medio de una masa enorme de ignorantes, porque aquí en España, por culpa de los Gobiernos y por pereza nativa de la raza, los analfabetos representan desgraciadamente las dos terceras partes de la población, y, en cambio, no llegan a una docena los sabios que gozan del privilegio de que sus nombres traspasen la frontera ...

Sería una locura negarlo. Nos falta lo principal, que es la educación, la que forma el carácter, la que contribuye a la firmeza varonil de la voluntad y a la energía del espíritu, para que de su impulso y de sus iniciativas resurja el vigor saludable de la vida colectiva.

Empeñarse, pues, en regatear a la obra magna de la cultura nacional los auxilios que ésta demanda, es tarea disolvente y suicida. No son disculpables siquiera los aplazamientos.

Mientras que en Francia, después de aquella *enquête* parlamentaria que presidió Ribot, se refuerza todos los años con nuevos aumentos el presupuesto de Instrucción y se publican obras como la de Lavissee, la de Brisson, las de Vial y las de Blausson, las de Touillé, la de Boutmy y la de Hanotaux, obras en que se apuntan reformas fundamentales para la enseñanza y se reclaman a la vez recursos al Estado con que realizarlas, aquí en España se escuchan con indiferencia las quejas de Giner de los Ríos, de Cossío, de Labra, de Azcárate, de Salvá y de tantos otros que se preocupan con amor de patriotas del estado intelectual del país y piden a los Gobiernos alguna mayor solicitud con que atender al fomento de esta tarea educativa y redentora.

Al desvio imperdonable de los Gobiernos se debe el que seamos ludibrio de muchos extranjeros, que hablan con mal disimulado regocijo de nuestra decadencia. Por eso es de sentir que no quieran enmendarse. Aun no hemos cumplido con lo que dispuso la ley de 1857, y eso que ha transcurrido muy cerca de medio siglo; seguimos todavía en muchas poblaciones de España sin Escuelas y sin Maestros, so pena de dar aquel nombre a locales inmundos que no sirven para albergar bestias y de conferir el título de educadores a gentes que cobran estipendios de dos reales diarios y que se contentan, y hacen bastante, con que los niños mascullen oraciones y conozcan difícilmente el abecedario. No disponemos en los Institutos, de laboratorios, ni de museos, ni de material científico; y sin discutir ahora, porque no es propio de un periódico, si la enseñanza debiera ser clásica, como quiere Spencer, o utilitaria y liberal, como proclaman Touillet, Cournot y tantos otros, es lo cierto que nuestros bachilleres salen de las aulas sin vislumbrar siquiera los grandes ideales que despierta el clasicismo, y sin hallarse adiestrados para la lucha de la vida. Y lo más triste es que de todos estos vicios, de esta falta de medios, se resienten también las Universidades, y unos por

cansancio, otros por vanidad, no pocos por la rutina del oficio, al encontrarnos sin estímulos para emprender nuevos rumbos, ponemos en práctica los medios arcaicos de pasadas épocas y fomentamos desde las alturas de la Cátedra ese verbalismo insubstancial que nos ha perdido, formando así contra nuestro deseo una juventud enteca, memorista, cobarde, sin medula en el cerebro; juventud que aspira al empleo covachuelista y burocrático, que trueca la piedad por la mojigatería, y que procede a la postre con los impulsos del neurasténico, sin la reflexión del hombre inteligente que sabe perseverar en el trabajo y cumplir con los deberes que la patria le impone.

No es extraño que así suceda. En un país donde el Estado invierte en material científico para todas las Universidades e Institutos menos de lo que se destina a las bandas militares; donde los Catedráticos perciben un sueldo inferior a los porteros de los Ministerios; donde hay Facultad de Ciencias que sólo dispone para gastos de laboratorio de unas 100 pesetas al trimestre, y donde la dotación de las Bibliotecas públicas no alcanza ni para comprar media docena de obras al año, la función educativa tiene, por fuerza, que malograrse y resultar estéril.

Un notable pensador, Charles Benoist, al estudiar los sofismas políticos de este tiempo, atribuye la decadencia del régimen parlamentario a la falta de personal inteligente y a la carencia de cultura en las muchedumbres. Y se refiere a Francia, principalmente. ¡Qué no diría de España si conociera nuestro Parlamento y pudiera apreciar de cerca el atraso de nuestras honradas masas populares, víctimas casi siempre de las falacias de los agitadores!

No es, pues, lícita la duda. Hay que gastar si es que se quiere instruir. Regenerando intelectualmente la raza, habremos regenerado social y políticamente todo el país"²².

A. Posada:

"¿Cómo no poner en primera línea la reforma integral también de nuestra enseñanza, cuando de lo que más carecemos en este desdichado país, es del pan del espíritu?...

Cierto es que urge en España una reforma administrativa, que oriente de un modo más libre las fuerzas nacionales, que rompa las cadenas de una burocracia insoportable; pero es más urgente aún, llenar de escuelas, regulares por lo menos, al país, pagar a los maestros, formar, en suma, al español para la vida moderna, porque no es pequeño el peligro que corremos, si con una precipitación excesiva, y llevados por la fuerza de las palabras, reformamos radicalmente la organización política de España, sin contar con que los elementos que al fin se manejan, están constituidos por masas de hombres ineducados e ignorantes.

Supondría además esa política, que el partido llamado a realizarla, se habría hecho a la idea de que hay que gastar en enseñanza sumas relativamente enormes: es preciso decirlo; no se puede pensar en nada, mientras no estemos dispuestos, a gastar en el presupuesto de Instrucción pública un dineral; un país como el nuestro, que no tiene, en rigor, enseñanza, necesita realizar un gran esfuerzo económico, si quiere tenerla; mientras escatimemos, no ya los millones, sino las pesetas en este *ramo* de la administración estaremos perdidos. ¿Se puede pensar siquiera en tener enseñanza

²²Alvarez, M.: "La ignorancia es la muerte". *La Escuela Moderna*, marzo, 1903, nº 144, pp. 172-175.

pública sin tener el número suficiente de escuelas? ¿Quién pretenderá hacer la enseñanza primaria obligatoria de una manera efectiva, si no hay locales donde darla ni maestros en número suficiente? No importa que un Ministro afirme, sin duda con la mejor intención del mundo, que no estamos tan mal, porque tenemos tanto número de escuelas ¡como Inglaterra! Partíase ahí probablemente de una equiparación errónea entre lo que aquí llamamos escuela —un grupo de niños con un maestro— y lo que en Inglaterra es una escuela. Cada escuela o grupo escolar tiene varias clases: y así ocurre que en España tenemos unos 30.000 maestros, mientras en Inglaterra y País de Gales sólo, hay nada más que 130.773; por otro lado, en España están matriculados en las escuelas 1.104.779 niños, quedando fuera ¡dos millones y medio aproximadamente! Y en Inglaterra y Gales asisten a sus escuelas 5.507.039. Todo esto sin contar con la situación de las normales, la falta de una inspección de la enseñanza —que tiene que costar más de lo que cuesta— la mala distribución del gasto de la segunda enseñanza, la falta de carencia de enseñanza para la mujer, la de subvenciones indispensables, para promover la educación de los adultos de las clases obreras, las partidas vergonzosas, por lo miserables destinadas a material científico, etc., etc. Fíjese, fíjese el lector, el dinero que la modificación y mejora de todo eso exige, y díganos si cabe política eficaz en la educación nacional sin esta condición que venimos razonando. ¿Y no podría esperarse un esfuerzo económico como el que se solicita, de un país que ha derrochado varias veces su fortuna en guerras desatentadas, en escuadras inútiles, y que mantiene presupuestos tan considerables para ejército y culto y clero?

Y no sólo esto. Nuestra deseada política pedagógica, exigiría también que el Ministerio de Instrucción pública se considerase, no como un Ministro de *entrada*, sino de *término*, en la carrera política ministerial. No debería jugarse con él, para premiar servicios parlamentarios y de partido, más o menos meritorios y estimables; es un Ministerio, el de Instrucción pública, en las condiciones en que el país se encuentra, que debiera ir a manos de persona de empuje, de altura verdadera, de prestigio político suficiente, para poder pedir todo lo necesario, con autoridad tal, que ninguno de sus compañeros de Gabinete se atreviese a discutirlo. Mientras no veamos llegar al Ministerio de que hablamos, a un político eminente, indicado para el caso por la opinión, en razón de la confianza que hubiera sabido inspirar, de la competencia revelada en asuntos de educación, hombre *buscado* para el caso, y no traído a la dirección de la enseñanza, por los azares de la combinación política ¿que garantía sería podría ofrecérsenos de que se iniciara vigorosamente la campaña difícil que la política pedagógica exige?

¿No se piensa siquiera en el efecto general que en la masa del país debe producir, la consideración de que el Departamento de la educación, no es de primera categoría, en la gradación ministerial?

Por otro lado, el Ministerio, como entidad administrativa, como centro o colmena de funcionarios, tendría que transformarse por completo, tanto en el personal como en los procedimientos burocráticos. Las Obras Públicas las dirigen técnicamente los ingenieros, la enseñanza tiene una dirección oficinesca, incompatible con todo espíritu verdaderamente

pedagógico; el expedienteo la mata; la política, cambiando sin criterio racional sus jefes inmediatos, la desorganiza; los influjos del parlamentarismo en el funcionamiento de cuanto se refiere a la vida del profesorado —oposiciones, concursos, nombramiento de personal— y del magisterio primario, a la disciplina escolar, a la distribución de las partidas destinadas a subvenciones, etc., etc., son desmoralizadoras en extremo²³.

E. Ogópiz:

"A raíz de la pérdida de las Antillas, cuando las nebruras de la desgracia se extendían por España, la voz ¡regeneración! salió de todos los labios y no hubo partido político que dejara de hacerla parte principal de sus respectivos programas, como si con esa salvadora idea pretendieran borrar los efectos de pasadas torpezas y redimirse de las gravísimas culpas que les cabían en aquellos terribles desastres que llenaron de indignación el ánimo y de amargura el corazón de los buenos españoles, señalando vergonzoso paréntesis en el curso de nuestra siempre gloriosa historia.

Aunque tarde, vinieron los arrepentimientos, y los hombres que se encargaron de la gobernación del Estado emprendieron reformas, desarrollaron iniciativas, que aun llevando el sello de una buena voluntad, no estaban exentas de mucha de la antigua rutina que anulaba sus efectos y dejaba los servicios tan deficientemente organizados como se hallaban cuando nos sorprendió la guerra de los *yanquis*.

Con orientación plausible creóse un Ministerio, el de Instrucción pública y Bellas Artes, que había de ser el cerebro donde se elaborasen luminosas ideas de reorganización de la enseñanza oficial en sus diferentes grados, para llenar los vacíos que en tal trascendental asunto se notaban como negras manchas de la nacional cultura y que bien podían estimarse como factores de importancia en los tristes sucesos por todos deplorados.

Se abrieron anchurosas puertas de esperanza a los que consideramos que el *Silabario* es el arma más poderosa para llegar a la reconquista de las pérdidas que el fusil y el cañón ocasionan; a los que tenemos por ideal supremo la educación e instrucción de las desheredadas muchedumbres, que, por ser desheredadas, suelen agitarse en el nauseabundo fango de la incultura, sin que para ellas existan otras universidades que las escuelas.

Creíamos que estos centros serían los que con predilección habían de atenderse y que a multiplicarlos, con organización adecuada, y a dignificar el personal a su frente, con dotaciones decorosas que estimularan el trabajo y respondieran a las necesidades de los tiempos, habían de enderezar sus nobles empeños los que por el nuevo Ministerio pasaran. A pensar así nos movía el clamoreo que por todas partes se levantó achacando nuestra evidente decadencia y aun la magnitud de los desastres sufridos, al abandono en que yacía el pueblo, que, dormido sobre la deforme almohada del analfabetismo, tenía consumidas sus energías y agotada su virilidad, sin fuerzas ni alientos para responder a ningún elevado fin, ni servir para otra cosa que para ser inconsciente instrumento de su crasa ignorancia.

²³Posada, A.: *Política y Enseñanza*. D. Jorro Ed, Madrid, 1904, pp. 27-32.

Pero ¡ah! el desencanto ha sido grande. El Ministerio de Instrucción Pública creóse para que hubiera uno más donde hicieran su aprendizaje los noveles Ministros y, excepción hecha de alguno que otro, especialmente de uno cuyos talentos de igual modo se hubieran dado a conocer en cualquier otro ministerial departamento, el patriota Conde de Romanones, que con altruismo plausible y con entereza y decisión hizo que el Estado se encargara del pago de los maestros y del material escolar, arrancando la enseñanza de las garras de los ayuntamientos, que por espacio de tanto tiempo venían desatendiéndola, anulándola, sometiéndola a todo género de desconsideraciones, a las mayores torturas y a una lenta y cruel agonía que hubiera terminado con la muerte de los más necesarios y más populares centros de cultura, a excepción, repetimos, de ese hombre de carácter indoblegable y de provechosas iniciativas, ningún otro dejó visibles huellas de su paso por el hermoso palacio de Atocha, aunque todos han hecho alardes de los más excelentes propósitos; de tal modo, que bien pudiera dársele el nombre de *Ministerio de los buenos deseos*, supuesto que de ellos, a semejanza de lo que dicen sucede al infierno, debe estar empedrado aquel recinto, que llamado a ser centro de actividad y vida, más va pareciendo asilo del abandono y de la indolencia. Esta es la verdad, y así vamos regenerándonos²⁴.

F. Martí Alpera:

"Hace unos años abríse en Francia una información para que dijeran los maestros cuál era el alma de la escuela. Aquí habría que abrirla para averiguar cuál es, dónde está la escuela española. ¡Que no tenemos maestros! ¡Pero si esto no se sabe; si no podrá saberse lo que el maestro español es y puede producir mientras no tengamos escuelas bien organizadas! Porque hace falta ser santo o ser héroe para resistir sin tibiezas ni desmayos un sacrificio lento, penoso, de la salud y la pérdida dolorosa de las ilusiones profesionales para alcanzar resultados tan mezquinos como los que en nuestras escuelas alcanzamos. Y esta labor tan penosa y tan infecunda de las escuelas españolas, llena de trabas estúpidas, tan poco estudiada de cerca por nuestros políticos, tan injustamente apreciada, tan mal retribuida, ha esterilizado las mejores voluntades, ha enfriado los más ardientes entusiasmos, y los maestros, faltos de aquel sentimiento de la transcendencia y de la dignidad de su misión que salva a los individuos en las horas de desfallecimiento y de cansancio, aparecen hoy como una clase medrosa, pusilánime, abatida, que sufre con resignación todas las desconsideraciones y aun todos los ultrajes; y hasta tal punto han ido ganando su ánimo la falta de confianza en su trabajo, la falta de fe en su obra, que si me preguntaran cuáles son los estados de conciencia predominantes en el magisterio español, yo no vacilaría en contestar, con una gran amargura en mi alma, pero con una gran sinceridad en mis labios, que el pesimismo y el desaliento.

Pues este estado de cosas no puede, no debe durar más. Ni de unas escuelas anacrónicas, reñidas con la Higiene y la Pedagogía, ni de las manos de un magisterio desalentado y pesimista, puede salir una generación sana y fuerte que mire audazmente el mañana y que tenga una fe grande y profunda en el porvenir y en la grandeza futura de España.

²⁴Ogópiz, E.: "Vamos regenerándonos". *La Escuela Nueva*, abril, 1906, nº 181, pp. 297-298.

Nuestra primera enseñanza debe sufrir una honda, radical transformación. Si grandes y nobles y elevados son los fines de la escuela moderna, grande y prestigiosa y completa debe ser la escuela; con un edificio sano y alegre, en el cual lo mismo el suelo que las paredes y el menaje ofrezcan siempre al niño la impresión dulce y riente de las cosas limpias y aseadas; con un patio tan grande, tan luminoso, tan animado por el bullicio y los juegos en la hora de los recreos que nos recuerde la palestra griega; con un organización graduada de la enseñanza que permita que haya un maestro para cada clase y una clase para cada sección; con salas para treinta o cuarenta alumnos y nunca para más de cuarenta, que así como cuando son muchos los hijos se agotan las despensas más provistas, cuando son muchos los alumnos también se consumen y se extinguen las reservas de ternura, de paciencia y de bondad de los corazones más benévolos y de las almas más templadas.

Pero con todo esto no tendremos aún la escuela completa. La tendremos cuando se la envuelva en una atmósfera de simpatía popular que se traduzca en ayudas, en socorros al alumno necesitado, en recursos que faciliten la frecuentación escolar, que allanen y hagan accesible a todo el mundo el camino que conduce de la casa a la escuela, o que sean parte para producir un medio moral, cívico y social en el cual se agite constantemente el niño...

Hay que gastar mucho en construir escuelas a la moderna y en amueblarlas; pero hay que gastar mucho también en maestros, porque este gasto será el seguro que ha de pagarse para que sea bien empleado el dinero que se invierte en edificios y en mueblaje. Hay que hacer un magisterio que sienta y practique la dignidad de sus funciones, que se enorgullezca con el título de maestro y que tenga asegurada su independencia económica, para que se consagre por entero a la escuela y para que cifre exclusivamente en los niños todas sus ilusiones y todas sus esperanzas y para ello hay que retribuirle de modo que no tenga que pensar ni en lecciones particulares, ni en menesteres extraños a su profesión, que así se evitará que antes de entrar en la escuela, como ahora ocurre muchas veces, se halle ya completamente agotado, y se conseguirá, en cambio, no sólo que prepare diariamente con escrupulosidad sus lecciones, sino que se presente a sus discípulos con descanso en el cuerpo, con frescura en el espíritu y hasta con alegría y buen humor, que de todo esto necesita para no comprometer la obra de la cultura primaria. De todo esto necesita, sí, y necesita además de una inspección frecuente que le enseñe y le oriente, que le anime y aconseje, que le vigile y defienda²⁵.

²⁵Martí Alpera, F.: "Congreso Pedagógico de Zaragoza". *La Escuela Moderna*, diciembre, 1908, nº 208, pp. 892-896.

E. Bartolomé y Mingo:

(Este autor sigue los pasos de P. de Alcántara García como cronista anual del hecho educativo y nos va a mostrar su balance de los años 1909, 1911, 1912 y 1913).

1909:

"Entramos en el 1909 con una nota de pesimismo verdaderamente aterradora. El año que terminó en 31 de diciembre nos ha dejado una herencia que pesa sobre el magisterio como una losa de plomo que aplasta todas sus energías. Doquier alcemos la vista no se ven más que negruras en el horizonte, síntomas del malestar que por todas partes nos rodea, falta de aire respirable y descontento general, sin una leve esperanza que nos haga ver un punto luminoso, como núcleo principal a cuyo rededor se asocien todas las energías nacionales para un porvenir más dichoso.

El analfabetismo demostrado en trabajos estadísticos recientes, ya no es enfermedad epidémica o pasajera que desaparece tan pronto como se aplican los remedios heroicos que la ciencia médica emplea para este fin. Lo terrible es que esta enfermedad del analfabetismo es endémica, y de tal suerte ha tomado carne en nuestra desdichada naturaleza, que acabará por asfixiarnos si a combatirla con energías titánicas no acuden todas las clases sociales, sin excepción, porque a todas nos interesa por igual.

No debemos ahora perder el tiempo en disquisiciones metafísicas ni en averiguar en quiénes radica el origen de este fenómeno social que por momentos nos ahoga. El fenómeno existe, desgraciadamente, tal vez por culpa de todos, y ante el hecho brutal de su existencia se impone, para remediarlo, el sacrificio de todos.

El Gobierno, el Parlamento, el magisterio, la prensa, las clases todas están comprometidas en esta cuestión de honor y de raza, próxima a extinguirse, y cada cual debe aportar en el acto, con entusiasmo, decisión y constancia y sin pérdida de tiempo, lo que tiene y lo que vale en holocausto de esta nación, próspera en épocas remotas de la Historia y casi exánime en los momentos actuales, que acusan una descomposición fatal o un próximo caer en la barbarie.

En circunstancias tan difíciles como éstas se encontró Francia después de sus desastres con Alemania, y también esta nación durante los muchos años que precedieron a su total reorganización y encumbramiento. Y ambas naciones, viendo el peligro de que estaban amenazadas, pulsaron la opinión, calcularon sus fuerzas, y unidos en un sentimiento general filósofos y poetas, grandes y pequeños, ricos y pobres, todos unánimes, pensaron en la formación de la nueva patria a partir de la escuela como fundamento primordial de sus futuros progreso.

Al servicio de la escuela primaria y auxiliando al maestro con ciencia pedagógica y dinero se pusieron desde el monarca al último subordinado en Alemania, y en Francia hicieron lo propio desde el primer magistrado de la nación hasta el ciudadano más humilde.

El resultado de estos esfuerzos no ha podido ser más sorprendente. Alemania es en la actualidad el cerebro del mundo; a ella acuden las naciones que persiguen una mentalidad robusta, y

sus enseñanzas y sus productos obedecen al carácter científico que han sabido imprimirles sus patriotas regeneradores.

En la República francesa, ya sea porque las condiciones de su clima lo consientan, ya porque la idea de patria esté muy arraigada, ya también porque la actividad sea en ellos su verdadera característica, es lo cierto que en los momentos presentes pasa por ser la nación más rica, y a las escuelas primarias y a los maestros de escuela recurre principalmente, tomando estos elementos como factores esenciales de sus futuros progresos.

Claro está que la escuela primaria no lo hace todo. Pero nadie puede negar que los primeros años de la vida ejercen una influencia decisiva en el porvenir del hombre, porque las impresiones del mundo que nos rodea se fijan en el cerebro del niño con caracteres indelebles, y a ello concurren, de una parte, la apremiante necesidad de saber, la curiosidad por averiguarlo todo y la carencia absoluta de preocupaciones, que le tienen sin cuidado, pues su único deseo de vivir en todas las esferas es lo único que absorbe toda su atención.

El problema de la educación en Alemania es y ha sido el más vital de todos los problemas. El hombre sólo puede llegar a ser hombre por medio de la educación. Así lo afirma Kant, recomendando a sus compatriotas el estudio de la ciencia pedagógica, y a los esfuerzos de este filósofo y a los trabajos de Fichte, auxiliados por otros filósofos, aunque de opuestas escuelas, se debe ese afán de intervenir los alemanes en la obra educativa, la obra más patriótica, en la cual han puesto y ponen a contribución sus energías lo mismo los hombres que cultivan la alta ciencia que los que se dedican a la manufactura y a otros trabajos aparentemente modestos, pero que todos tienen una resultante común en beneficio de las escuelas infantiles.

Los franceses ha imitado en parte a sus vecinos del Norte, transformando sus escuelas en verdaderos templos de cultura, llegando hasta el refinamiento en algunas de París...

En España, desgraciadamente, no nos ha preocupado todavía el problema de la educación, por más que se hable, se discuta y se escriba mucho acerca de esta materia, creyendo sin duda que con discursos elocuentísimos se resuelve todo. Las escuelas, salvo raras excepciones, tan raras como los cardenales eclesiásticos, continúan llamándose así porque de algún modo han de llamarse esos tugurios calificados por ex ministros de antecámaras de los hospitales. Los maestros, haciendo todo género de esfuerzos, más que pueden, si no por educar, porque esto es imposible dada la carencia de medios (sin contar con la desorganización obligada por las circunstancias), al menos trabajan por instruir a los niños, y hacen bastante, dadas las dificultades con que luchan y la indiferencia y el desprecio con que se los trata. Y como no se nota más que el vacío a su alrededor ni se vislumbra por ninguna parte señal alguna que haga probable la anhelada solución del problema que nos ocupa, y que es de vida o muerte para la nación, no cabe más dilema que éste: o todos nos comprometemos con entusiasmo, dinero y sacrificios extraordinarios para salvar el país, o muy pronto la incultura y la barbarie se encargarán de los demás"²⁶.

²⁶Bartolomé y Mingo, E.: "El año nuevo". *La Escuela Moderna*, enero, 1909, nº 209, pp. 1-4.

1911:

"Al hacerse el balance del año que ha terminado el día 31 de diciembre último, decíamos lo siguiente: «El año que ahora termina nos ha dejado una herencia que pesa sobre el magisterio primario como una losa de plomo que aplasta todas sus energías. Doquier alcemos la vista no se ven más que nebruras en el horizonte, síntomas del malestar que por todas partes nos rodea, falta de aire respirable y descontento general en la clase, sin una leve esperanza que nos haga ver un punto luminoso como núcleo principal a cuyo rededor se asocien todas las energías nacionales para un porvenir más halagüeño».

Esto mismo pudiéramos repetir ahora, aumentado en grande escala, después de aprobados los Presupuestos del Estado, en que a manos llenas se ha prodigado el dinero en cosas, no diremos inútiles, pero sí menos necesarias que las que se refieren a la cultura indispensable del ciudadano, a la educación primaria, a la universidad del pueblo, a esos modestos centros mal llamados escuelas de primera enseñanza, contra las cuales y sus maestros parece que se han puesto de acuerdo los políticos de todas las escuelas y hasta los mismos individuos que por razón de sus cargos docentes debieran ser los más ardientes partidarios de que la educación del niño en los primeros años de su edad sea la base fundamental de sus nuevos derroteros en la vida social.

Fruto de ellos la cifra de la incultura o del analfabetismo, según ahora se dice, aumenta de día en día en proporciones alarmantes²⁷.

1912:

"Poco nuevo hemos de decir en beneficio de la primera enseñanza al hacer el balance del año que acaba de terminar. En una docena de líneas, poco más o menos, pudiéramos sintetizar el conjunto de disposiciones legislativas encaminadas a mejorar la situación de las escuelas y de los maestros públicos de España. Más de treinta y tres años lleva de existencia La Escuela Moderna, y en ese tiempo, lo mismo su ilustre y malogrado fundador que sus continuadores en tan simpática y honrosa labor pedagógica, no han cesado ni un momento de llamar la atención de los Poderes públicos hacia el problema de la primera educación, el más importante de todos los problemas sociológicos, el que más preocupa a las naciones cultas y el que en nuestro país, no obstante las promesas de los políticos en la oposición, permanece en el mismo estado de penuria y languidez que al fundarse esta Revista, sin más ni otro objeto que el señalado en las precedentes líneas.

Todos los ministros de Instrucción pública, en discursos elocuentísimos, reconocen que la situación en que se halla la primera enseñanza es deplorable. Todos prometen incluir en el presupuesto general del Estado bastantes millones con los cuales se hagan desaparecer esos miserables, lóbregos e insanos calabozos, por mal nombre llamados escuelas públicas, y esas humillantes y vergonzosas dotaciones de los maestros que debieran sonrojar, más que al que las recibe, a quienes tienen el valor de consignarlas, revelando con ello o el desconocimiento de lo que

²⁷Bartolomé y Mingo, E.: "El año nuevo". *La Escuela Moderna*, enero, 1911, nº 233, pp. 1-3.

significa la educación popular, o el deseo de que la ignorancia sea la característica del pueblo español, con la cual se le maneja fácilmente a gusto de los caciques de todos los órdenes (también hay categorías entre esta gente), y así tenemos, en vez de personas útiles para el progreso, un conglomerado informe de seres inconscientes que van al crimen lo mismo que a la virtud (es cuestión de quien los dirija); lo mismo elevan a sus señores a la categoría de dioses que siembran el luto y la desolación en los pueblos víctimas de tamaña desgracia, porque así creen dar gusto a tan patrióticos directores.

Para Guerra y Marina se consignan o presupuestan millonadas que asustan. Para todos los Ministerios se prodigan grandes cantidades cuya utilidad sería muy discutible. Solamente la primera enseñanza, que es la más necesitada, la que más puede influir en la cultura general, barómetro de la civilización de los pueblos; la que prepara al hombre para las funciones de la ciudadanía; la que más produce, en suma, es la más desatendida y abandonada y contra la que se atreven todos los ministros de Hacienda, escatimando hasta el céntimo...

Las escuelas, en la situación ridícula en que se encuentran, no pueden continuar ni un momento más. Todo obrero necesita acondicionarse para su trabajo. El obrero maestro necesita igualmente, más que el obrero del taller, acondicionar su material para que el trabajo sea posible y fecundo en resultados positivos. La obra de la educación es muy difícil y no puede realizarse sino con elementos homogéneos. Esto de puro sabido está ya olvidado, y lo extraño es que después de tanto tiempo pensando en ello se consienta en las escuelas ese conglomerado infernal, por el número y sus diferencias, capaz de volver loco al cerebro mejor organizado; sin posibilidad de hacer nada de provecho, antes al contrario, perjudicándose el niño y el maestro en su salud; abandonándose la educación, que es la que realmente interesa, cuidándose únicamente de la instrucción yuxtapuesta o pegadiza, porque otra cosa no es posible, y convirtiéndose el maestro por necesidad imperiosa en *cabo de vara* si ha de conseguir al menos el orden externo y aparente en aquel abigarrado conjunto. Para tener escuelas así, mejor es suprimirlas...

También ha merecido especial predilección la mejora de los sueldos a los maestros, que todavía subsisten con 500 pesetas o poco más. En los presupuestos del año anterior se pudo conseguir una cantidad bastante respetable que hacía elevar el sueldo mínimo a 1000 pesetas. Así estaban preparados los ánimos del ministro, y así se publicó en la prensa profesional y en los periódicos políticos de mayor circulación. Las cuestiones de la política se complicaron a última hora y no hubo presupuestos, ignorando ahora la suerte que cabrá a esta reforma en este año, que presenta un horizonte algo nebuloso y bastante enmarañado. Y si se despejara, es lo más probable que tan ansiada y justísima reforma no pueda realizarse, porque la cuestión de Melilla por sí sola es capaz de consumir todo el dinero de la Nación, y más que hubiera...

Séanos lícito manifestar que el año de 1911 no ha sido afortunado en los asuntos de la primera educación"²⁸.

²⁸Bartolomé y Mingo, E.: "El año que empieza". *La Escuela Moderna*, enero, 1912, nº 245, pp. 1-8.

1913:

"Decíamos, entre otras cosas, lo siguiente, en el cuaderno del primer mes del año que acaba de terminar:

"Poco nuevo hemos de decir en beneficio de la primera enseñanza al hacer el balance de este año. En una docena de líneas, poco más, poco menos, pudiéramos sintetizar el conjunto de disposiciones legislativas encaminadas a mejorar la situación de las escuelas y los maestros públicos de España. Más de treinta años de existencia lleva La Escuela Moderna, y en ese tiempo, lo mismo su ilustre y malogrado fundador que sus continuadores en tan simpática y honrosísima labor pedagógica, no han cesado ni un momento en llamar la atención de los Poderes públicos hacia el problema de la primera educación, el más importante de todos los problemas sociológicos, a excepción del de la vida, el que más preocupa a las naciones cultas, y el que en nuestro país, no obstante las promesas de los políticos en la oposición permanece en el mismo estado de penuria y languidez que al fundarse esta Revista sin más ni otro objeto que el señalado en las precedentes líneas».

Exactamente lo mismo pudiéramos decir ahora con respecto al balance actual. Todo continúa en el mismo estado, no obstante las promesas de los políticos de oposición, que ostentan como número primero de su programa regenerador y como materia esencial de sus elocuentes discursos lo que cuando están en el poder más en el olvido tienen"²⁹.

Roselló, A.:

"Somos una raza depauperada y atrasada, y vivimos en una paradoja que hay que explicar. No se puede negar que hay en España aumento de población, crecimiento de riqueza, cierto resurgimiento o renacimiento científico; pero al lado de esto, que basta para darnos conciencia de que vivimos y del deber que tenemos, no podemos dejar de hacer examen de conciencia y reconocer que somos una nación en la que la mitad de los campos están yermos, donde hay más de cuatro mil pueblos sin vías de comunicación y más de treinta mil poblados sin escuela, y, por consiguiente, no tenemos excusa ni perdón si no planteamos inmediatamente el problema de la educación, que nos acucia a diario y que hay que resolver sin tardanza.

Este problema que es de los que se dice que no tienen ambiente, de los que parece que nunca hay tiempo para tratar, es de toda oportunidad, lo revela el que en estos mismos instantes, a pesar de las gravísimas circunstancias por que atraviesan las naciones beligerantes se están ocupando de su educación y de rehacerla, lo mismo Inglaterra y Francia que los Estados Unidos, y, además el problema tiene un carácter de urgencia, porque al acabar la guerra nos encontramos con un retraso extraordinario respecto a las demás naciones, que nos llevan una ventaja enorme en esta materia...

Es notorio que una gran parte de los niños en España no puede ir hoy a la escuela por falta de maestros y de locales. Cerrar los ojos, o poner la cabeza bajo el ala para no verlo, no es cumplir la

²⁹Bartolomé y Mingo, E.: "Balance anual". *La Escuela Moderna*, enero, 1913, nº 257, p. 16.

función de Gobierno ni responder a los anhelos y necesidades del país en circunstancias tan graves y apremiantes como las que atravesamos.

Suponiendo que cada maestro pueda educar a 50 niños, queda sin posibilidad de recibir educación más de la mitad de la población escolar.

¡Cuántas veces he dicho y repetido yo esto! Y cuantas veces tenga necesidad de volver a repetirlo, lo haré; porque aquí no se trata de lucimiento personal, ni de asombrar a las gentes con cosas nuevas; se trata de mover los corazones y de despertar las inteligencias, a ver si conseguimos que todos los niños reciban la instrucción necesaria...

Puede calcularse en la quinta parte del Censo la población escolar, que, por consiguiente, alcanza a la cifra de 4.000.000 de niños; y considerando que el número de escuelas que hay en España pueden albergar decorosamente hasta 1.500.000, quedan 2.500.000 niños sin tener cabida en establecimientos elementales de educación. En consecuencia, hay necesidad de crear 50.000 escuelas más de las que hay y para esto se necesita preparar rápidamente el Magisterio que haya de regir estos establecimientos. No puede pretenderse que se improvise un número tan considerable de maestros; pero es bueno que el Gobierno se preocupe de la cuestión y que piense que para resolver el problema en 20 años necesita crear 2.500 escuelas anuales, cosa que solicitábamos ya muchos diputados en la campaña que hicimos en 1907, considerando que era un problema ya entonces inaplazable. Si se nos hubiera atendido, creo yo que a estas horas, se tocaría el resultado, pues habría en España 25.000 escuelas más, que habrían influido en la cultura y educación nacional, y no se daría el caso, como ocurre ahora, de que aquí se levanten las personas más caracterizadas de la política española, una para decir que no tenemos Ejército; otra que no tenemos Marina; la de más allá, que no tenemos Ciencia; otras, que falta ciudadanía y que hay que hacer esfuerzos para conseguirla, sin que ninguna confiese que de lo que realmente carecemos es de la educación³⁰.

³⁰Roselló, A.: "Política pedagógica española". *B.I.L.E.*, agosto 1918, nº 701, pp. 226-231.

Dirección de la reforma

La inteligencia española, no sólo indicaba la importancia de la reforma y ponía al descubierto su estado; mostraba, al mismo tiempo, el camino a seguir. En este sentido, y siguiendo el mismo método, vamos a conocer su opinión. Opinión que trataba de influir en los elementos de poder.

P. de Alcántara García:

"Naturalmente, para que la escuela primaria reúna las condiciones dichas y realice esa misión redentora, necesita estar bien regentada, necesita un buen maestro, condición esencial, *sine qua non*, de todo buen sistema de educación primaria, del que constituye como el eje: sin buenos maestros no puede haber buenas escuelas; no hay para qué decirlo, pues ello mismo lo dice. Así, pues, a lo primero que precisa atender al reconstituir ese sistema de educación, es a formar maestros idóneos, capaces de ser los principales artífices en la obra de la regeneración nacional.

Para tener semejantes artífices es menester, además de rodearlos de todas las consideraciones morales y materiales exigidas por la importante y delicada labor social que les está confiada, tener centros adecuados donde se formen, Escuelas Normales, que si han de ser, cual es obligado, verdaderos institutos pedagógicos, por fuerza que han de distar mucho de lo que son las que hoy tenemos, cuya radical reforma es cada día que pasa más apremiante. Cursos breves, conferencias pedagógicas bien entendidas y una inspección inteligente, pueden siempre ayudar a las Normales en la obra de formar buenos maestros...

A la escuela primaria hay que dar, con más seriedad y más sentido práctico que se ha hecho hasta aquí, el complemento de las escuelas de adultos, y muy particularmente de las de aprendices y de Artes y Oficios, que es preciso propagar mucho, para hombres y para mujeres, introduciendo en algunas de las destinadas a éstas, las enseñanzas teóricas y prácticas referentes a las labores y los quehaceres domésticos propios del sexo femenino. Si queremos tener un buen sistema de educación popular, hay que insistir mucho, hacer mucho en punto a la escuelas de adultos y la variante de ellas que representan las de Artes y Oficios, de las que, bien organizadas y muy difundidas, tantos beneficios pueden reportar, como reportan en otros países, las industrias nacionales.

La enseñanza de adultos, para la que pueden utilizarse además de las escuelas indicadas, los cursos breves que en otras naciones abundan, deben ampliarse para toda clase de personas y en todas las localidades, con cursos de esa misma índole y lecturas y conferencias públicas sobre materias de cultura general unas veces y otras de aplicación a los usos ordinarios de la vida (Agricultura, Higiene, Geografía, Economía doméstica, efectos del alcoholismo y del ahorro, etc.). Estas conferencias y lecturas, que deben amenizarse y hacerse más provechosas mediante el empleo de medios intuitivos, como láminas, fotografías y las proyecciones luminosas, se desempeñarán por los maestros y las personas aptas para ello de las respectivas localidades; entre las que contamos en

primer término, en donde los haya, los profesores de Institutos y de las enseñanzas profesionales y superiores. No creemos que estos profesores dejen de prestar gustosos su concurso en esta obra eminentemente nacional, y empezar así a poner en práctica en nuestro país la llamada "extensión universitaria", de la que tan excelentes beneficios para la educación popular se están cosechando en Inglaterra, y con tanto ahínco empiezan a preocuparse en Francia, que, aunque en menos proporciones, ya la está practicando. Por muchos estilos es de interés el concurso dicho del Profesorado aludido, que debiera ser el primero en asociarse a esta obra de "renacimiento y de concordia, de paz y de trabajo", de que tan menesterosa se halla la patria española.

No hay para qué decir que en esta obra debe atenderse con especial cuidado a la regeneración física de nuestro pueblo, que cada día que pasa parece que pierde más en vigor corporal. Por esto, sin duda, se nos ofrece cada vez menos viril, menos animoso y más desfallecido. Y no olvidemos que para todas las grandes empresas nacionales, y señaladamente para las más patrióticas, lo primero que se necesita son compleciones fuertes y robustas, buena salud sustentada por organismos vigorosos. De aquí que todos los pueblos se apliquen hoy a promover lo que modernamente se llama "el renacimiento físico". Nosotros apenas si hacemos para promoverlo otra cosa que hablar, por lo que es de urgente necesidad emprender en su favor una gran campaña, la cual debe tener como objetivo: introducir (por de pronto y sin perjuicio de hacerlo luego en otros centros docentes) en las escuelas primarias e institutos de segunda enseñanza las excursiones campestres y los ejercicios corporales, con preferencia los juegos; fomentar la práctica de las colonias de vacaciones y la instalación de sanatorios de mar y de montaña; promover el gusto por el pedestriánismo y el alpinismo, y el establecimiento de campos de juego y baños públicos y de piscinas de natación; en fin, propagar por los medios antes indicados (cursos breves, lecturas y conferencias públicas) y el periódico, el libro y el folleto, lo más esencial relativo a las buenas prácticas de la Higiene, la cual debe enseñarse en todas las escuelas primarias, de cuyas condiciones higiénicas, así por lo que atañe a los locales, como en lo tocante a los ejercicios y al mobiliario y material de enseñanza, hay que preocuparse mucho y con diligencia suma, porque se hallan asaz desatendidas. Tales son, *grosso modo* dichos, los puntos capitales que deben constituir el objetivo de la campaña que es urgentísimo emprender en favor de la regeneración física de nuestro pueblo, que por muchos estilos necesita de toda necesidad la aplicación práctica del tan justamente recordado aforismo de Juvenal: *Mens sana in corpore sano*.³¹

³¹ Alcántara García, P. de: "Llamamiento". *La Escuela Moderna*, julio, 1988, nº 88, pp. 4-6.

A. Sardá:

"Sin desdeñar, ni mucho menos, la enseñanza universitaria, que debiera ser como la luz superior que guiara a todas las demás, entiendo que en estos momentos, el problema urgente es el de la instrucción primaria, por ser la universal, la que ha de llevar a las clases más necesitadas de ella la cultura que temple el alma y eleva el espíritu...

Para ese fin, se necesitan dos órdenes de reformas. Uno, que podemos llamar interno, se refiere a los métodos, a los procedimientos, al modo, en general, de educar e instruir. El otro, externo, comprende la serie de medidas legislativas que exige, sin pérdida de momento, el deplorabilísimo estado de nuestras Escuelas primarias, y son las siguientes:

1.^a Pago de los Maestros. No se puede pedir a éstos una labor incesante y de una absoluta abnegación, mientras no se les asegure, no ya un mediano pasar, según vulgarmente se dice, mas ni aun el pago exacto y puntual de sus haberes. Para esto se necesita tener el valor (en otros asuntos malgastado) de ir a las Cortes y decir a los representantes de la nación, sin ambages ni atenuaciones:

«Si queréis *hacer país*, como a cada paso se vocea, es preciso resolverse sin vacilación ninguna a gastar cuantos millones sean necesarios (que después de todo no son muchos), para enjugar inmediatamente la vergonzosa deuda escolar y auxiliar a los pueblos de escasos recursos, para que no haya un solo Maestro que tenga, por lo menos (no es mucho pedir) dos pesetas diarias. Hoy los hay hasta con menos de cincuenta céntimos.

Unos 800 disfrutan un haber que no excede de 125 pesetas al año. La deuda escolar importa sobre ocho millones, que reembolsarían los Municipios; y el auxilio o subvención que propongo, juzgo, por un cálculo aproximado, que no excedería de cinco millones. ¿Qué significa esta cantidad en un presupuesto como el de España, en el que hay tantas partidas empleadas en objetos de dudosa conveniencia?».

2.^a Reforma de las Escuelas Normales, que son la fuente de donde ha de manar toda la educación, hoy poco menos que agotada, en cantidad y calidad, porque casi todos los establecimientos de esa clase están faltos de personal, al punto de que en muchos hay un solo Profesor (o ninguno)...

3.^a La Inspección, que es después de las Escuelas Normales la máquina más potente de la primera enseñanza, necesita una reforma completa... Debe aumentarse mucho y hacerla principalmente técnica, exigiendo a los inspectores condiciones especiales de saber, de rectitud acrisolada y de prudencia exquisita.

4.^a La provisión de Escuelas. En este punto reina una espantosa anarquía. El daño que causa es tan considerable y las quejas son tan grandes, tan universales y tan fundadas contra el sistema actual, que, supuesta la urgencia del caso, me atrevería a aconsejar, sin perjuicio del estudio de un nuevo plan, la vuelta al antiguo, restableciendo la legislación anterior al año 1888, por ser la menos mala de cuantas se han ensayado.

5.ª Es preciso poner coto, cosa relativamente fácil, a la movilidad de los Maestros. Por varias causas, y singularmente por una serie de abusos, de que muchos son los culpables y principalmente la Administración, hay Maestros que paran muy poco en cada Escuela. Algunos pueblos tienen en un año dos o tres Profesores, para seguir en el inmediato con la misma alternativa. Donde esto sucede, digámoslo con franqueza, las censuras están justificadas, y a los Ayuntamientos les sobran motivos para excusar las sagradas obligaciones escolares.

He aquí las principales cuestiones en que puede ejercitarse un Ministro de Fomento de alientos y cumplidor de su deber. En ellas ganaría una gloria más sólida y duradera que la ofrecida por las a menudo estériles discusiones de nuestro Parlamento: la gloria de Ferry, en Francia; la de Forster, en Inglaterra; la de Goethe, en Alemania; la de Van Humbeck, en Bélgica, y hoy mismo la de Baccelli, en Italia³².

J. Costa:

"Sobre la reforma de la educación nacional. Las reformas que reclama la educación nacional corresponden: —unas, al Estado; —otras, al profesorado; —otras, a los estudiantes; —otras, a las familias de éstos; —otras, a la opinión general.

Aquí vamos a limitarnos a las primeras, o sea, a las que se debe pedir al Estado; y, entre ellas, a las que consideramos inmediatamente gacetales, que son las que pueden interesar de momento a la Asamblea.

BASES GENERALES

1.ª Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo. Este es el gran problema; podríamos decir casi que el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro. Todas las reformas que se intenten, sin contar con órganos adecuados para realizarlas, serán inútiles y aun contraproducentes. Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino, aconsejado por todos los políticos y gobernantes de *larga vista* en épocas análogas a la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de la barbarie (Japón), o han tenido miedo de atrasarse (Francia): enviar a montones la gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero. El medio es el factor más poderoso, más de fondo y rápido para la formación y la reforma del individuo. Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española, procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera: desde el humanismo de Luis Vives, hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo, en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en *enviar masas de gente al extranjero*.

Preferible será enviarlas con dirección, con tino y con plan razonado; pero es muy preferible enviarlas de cualquier modo a no enviarlas. Dos categorías de personas se debe, sobre todo, enviar:

³²Sarda, A.: "La Regeneración". *La Escuela Moderna*, marzo, 1899, nº 96, pp. 171-173.

a) Los que se dedican al profesorado, en cualquier orden; b) Los que cultivan la investigación científica.

2.^a En íntima relación con la anterior: para toda reforma, interna o externa, en programas, planes, métodos, organización, etc., no debe haber más que una fórmula: *hacer lo que hacen otros pueblos*. Es inútil y ridículo meternos a inventar el termómetro. Nuestra gran falta consiste en habernos quedado fuera del movimiento general del mundo, y nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y en hacer lo mismo que hacen las demás naciones. Somos, en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo.

3.^a Es indispensable llevar a los ánimos el convencimiento de que, para intentar cualquier reforma en nuestra educación, se necesita, en unos órdenes, como la primera enseñanza y la popular («Artes y Oficios»), *gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta*; y en otros (segunda enseñanza y superior), *gastar algo más, pero sobre todo administrar mejor lo que ahora se gasta*.

4.^a Hay que acabar con la eterna lucha de partido, político-religiosa, que hace infecunda toda reforma en la enseñanza. Base de concordia sería la *neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados*. Lo más urgente, lo indispensable en este punto, es poner a salvo la conciencia del maestro de escuela, que hoy no se respeta, dejándole en libertad de enseñar o de no enseñar el Catecismo. En el último caso, lo haría el párroco u otra persona.

REFORMAS ESPECIALES

Primera enseñanza

1.^o La primera reforma, ineludible, que ha de realizarse, antes, no ya de poner mano, pero ni de pensar siquiera en ninguna otra, es la de *pagar todo lo que se debe a los maestros* (9.036.503,46 pesetas en 30 de septiembre de 1897.—*Gaceta* de 15 de febrero de 1898).

2.^o *Pago directo del Estado a los maestros*, por lo menos en todas las provincias que han tenido atrasado, sacándolo en ellas.

Hay que advertir que los atrasos datan desde principios del siglo, y que cuantas medidas se han dictado para evitarlo han resultado inútiles o casi inútiles; lo que obliga a pensar que la raíz del mal es honda, y que, para evitarlo, hay que tomar otro camino. En general, los Municipios pequeños no pueden con la carga, porque representa el 10, el 20 y hasta el 30 por 100 de sus gastos; mientras que, en las poblaciones de gran vecindario, los gastos de primera enseñanza significan una pequeñísima parte de lo presupuestado. Ayuntamientos hay, de los de menos de 100 habitantes, en los que cada uno de éstos satisface más de 6, 8 y 10 pesetas para primera enseñanza; mientras que, en algunas capitales de provincia y poblaciones grandes, el gasto por habitante no llega a una peseta, y el término medio no excede de 1,95 pesetas. Esta injusta desigualdad debe borrarse, encargándose el Estado del pago de la primera enseñanza. (Datos de la Estadística de 1880). Lo complicado de este problema obliga a pensar y a discutir si sería conveniente establecer el *impuesto directo escolar*, como en Inglaterra.

3.^o *Aumento de las dotaciones inferiores del magisterio*, hasta llegar, progresivamente, pero en un plazo breve, al *minimum de mil pesetas*.

Lo indispensable es dar siquiera un modesto jornal a todo maestro, y hacer desaparecer la odiosa desproporción entre los grandes y los pequeños sueldos, cuando la función de todos es la misma y el resultado casi idéntico.

4.º *Aumento considerable del número de escuelas* o, mejor dicho, de maestros para atender a los niños, que hoy no pueden asistir por falta de aquéllos, y para evitar el error en que el Gobierno incurría en la última discusión del Presupuesto, afirmando con gran tranquilidad que no estamos tan mal, porque tenemos tanto número de escuelas como Inglaterra (i); sin considerar que aquí llamamos escuela a un grupo de niños con un maestro, y allí cada escuela tiene muchas (pero muchas) clases, y, por tanto, que la medida debe estar en el número de maestros, en el de alumnos y en el presupuesto. En España hay, en cifras redondas, 30.000 maestros de todas clases ocupados en las escuelas; en Inglaterra y Gales, hay 130.773. Asisten en España, es decir, están inscritos, que son muchos más de los que realmente asisten, 1.104.779, y quedan sin asistir 2.438.816 (últimos datos oficiales, *Gaceta* del 26 de marzo de 1895); en Inglaterra, 5.507.039. En España, el presupuesto municipal, provincial y del Estado (1897-98) de la primera enseñanza, es de 26.674.847 pesetas, y en Inglaterra, donde, como es sabido, la iniciativa privada toma tanta parte todavía en la enseñanza primaria, las subvenciones del Parlamento se elevan a 6.728.419 de libras esterlinas (*Report* del Consejo de educación de 1897), exclusivamente para las escuelas primarias. Y en todo esto no entran para nada Escocia ni Irlanda. Pero el Ministro aseguraba que estábamos casi lo mismo que Inglaterra; y los diputados y el país, tan conformes. Sin aumentar antes el número de escuelas, de maestros y de locales, sería grave conflicto pretender que asistieran los dos millones y medio de niños que hoy no asisten. Por eso se comprende que sea letra muerta (y por fortuna) la enseñanza obligatoria de la Ley del 57, así como todos los decretos para hacerla efectiva; todos dados con gran prosopopeya y desconocimiento absoluto de la realidad.

5.º Aumento de la edad escolar obligatoria, hasta los trece años cumplidos.

6.º *Reorganización de las escuelas rurales*, llevando a ellas, con sueldos *personales*, a los mejores maestros que lo soliciten, los cuales ascenderán en sus puestos: con arreglos convenientes de horas, para favorecer la asistencia de los niños que tienen necesidad de trabajar en el campo, como pasa en las naciones del Norte.

7.º Fomento de las escuelas de *párvulos*, según el sistema Froebel.

8.º Desarrollo de las *escuelas de adultos* (que ahora son casi inútiles), para acabar rápidamente al menos con los analfabetos. Según el censo oficial de 1887, hay 11.945.871 analfabetos, o sea el 68,01 por 100 de la población, aunque en esta cifra están incluidos los niños menores de seis años:

9.º Acabar, en todas las poblaciones donde haya por lo menos tres maestros, con el sistema mutuo o mixto, que para el caso es lo mismo, y que somos los únicos en mantener como una ignominiosa excepción en Europa; procediendo a organizar las escuelas en secciones graduadas, con un máximo de 40 a 50 alumnos, todos en el mismo grado de cultura. Y creación de nuevas escuelas o secciones donde el contingente de alumnos exceda.

10.º Todo lo relativo a mejora de los programas y métodos, introducción de nuevas enseñanzas.

Creación inmediata de Bibliotecas pedagógicas en las cabezas de partido. Selectas, pequeñas, baratas y con ejemplares dobles (por lo menos), para que circulen entre todos los maestros de los pueblos.

Pero recuérdese bien que todo esto, sin ir acompañado, y más bien, precedido del aumento de las dotaciones inferiores y del pago al día, es letra muerta y tiempo perdido...

Creación de la enseñanza de la *Pedagogía en las Universidades*, para los alumnos que se dedican al profesorado, siempre por el mismo sistema: primero, sólo en la Universidad, y enviando personas fuera, a prepararse, para proveer las demás. Esta cátedra había de ser en forma de *Seminario pedagógico*, como se hace especialmente en Alemania, con escuela práctica para la formación del profesorado de Institutos y Universidades.

Desarrollo y generalización de las colonias escolares de vacaciones, en todos los grados de la enseñanza³³.

F. Giner:

"Con tanta confianza en el porvenir como desconfianza en el presente, puede un español atreverse a pensar, y no digo a hablar o a escribir, de nuestra educación nacional. Confianza, porque al fin y al cabo, temprano o tarde, la historia corre para todos, y seremos arrastrados por la corriente universal de la vida. Desconfianza, por dos principales razones. La primera, el respeto debido a la gravedad del problema, con las responsabilidades consiguientes que toma sobre sí todo el que pretende coadyuvar a su solución, por pequeña que su fuerza sea, y corta la esperanza de ser escuchado. La segunda, porque esa hora está tan lejos todavía, y depende de causas tan generales y profundas, ante las cuales la acción del individuo es tan flaca...

Por lo menos, en su promedio general, las cosas de sustancia, el pan, el ideal, la cultura, todo ello es primitivo y poco más que apariencia; la pedrería, las plumas, los bordados, los toros, la inquisición africana, la navaja, la sangre... eso sí que es real; y el anillo pasado por la nariz, del más fino oro macizo.

Si tanta vanidad y mentira, aun fuera de este oscuro rincón, más amado cuanto más oscuro, queda todavía, allá, en el mundo en casa de los grandes, en el empíreo asoleado de las naciones soberbias, resplandecientes y gloriosas, ¿cómo podría ser de otro modo en un pueblo, amputado hace más de tres siglos, de la historia, cuando menos en la parte más espiritual de ella y más profunda?

Pues así es la arquitectura de nuestra educación y enseñanza. En lo exterior, en lo ornamental, en sus rótulos, en la distribución de todos ellos por el edificio, se parece, poco más o menos, a lo que puede verse en cualquier parte. Pero allí ese edificio está habilitado por el espíritu del hombre; y aquí, tan desierto!... Latín, griego, sanscrito, árabe, hebreo, lenguas y literaturas vivas y «muertas»; historia, física, zoología, derecho, comercio, astronomía, filosofía, matemáticas, música, medicina, ingeniería,

³³Costa, J.: *Maestro, Escuela y Patria*. Madrid, 1916, pp. 333-348.

arqueología, gimnasia; enseñanza primaria, secundaria, terciaria, y no sé si cuaternaria; general y profesional, pura y aplicada, ideal y técnica: todo, como en las naciones próceres. Menudeamos los exámenes más que en ninguna, es decir, salvo en China; nuestros maestros de todas jerarquías se reclutan nada menos que por solemne, reñida y archiescolástica oposición, en que mutuamente se llenan de improperios; y nuestros diplomas tienen el valor que todos sabemos, o mejor (es decir, peor), que no sólo sabemos nosotros, los de casa, sino todo el mundo fuera de ella.

Hablar en estas circunstancias de los «problemas urgentes» en nuestra educación, es, por una parte, hablar de cosas en que hay que pensar mucho para decir siempre poco; por otra, hablar... ¿para cuántos? El interés sincero por estos graves asuntos, no es retórico, de que tal consumo se hace en los juegos florales de nuestros Parlamentos y otras fiestas análogas, comienza, sin duda, a romper la dura costra y a extenderse; pero la levadura no ha prendido aún en la masa, ácima todavía para mucho tiempo...

Huyendo, sin embargo, de toda insana pretensión a construir un sistema trascendental y pluscuamperfecto de educación pública, y, por tanto, del fantasma de una ley general de enseñanza, que periódicamente asedia la imaginación de nuestros profesionales del «ramo», y más aún la de nuestros políticos, debiéramos todos esforzarnos por estudiar lo que más apremiante parece en nuestra actual organización, tanto por la gravedad de los males, cuanto por alguna mayor seguridad en el remedio...

Por una parte, a hacer la educación más material, como suele (malamente) decirse, más ideal a la vez; más integral y más especialista; más individual y más social...

Acentuando la exigencia de la educación profesional..., dando a la educación física un nuevo sentido, que comienza por la higiene del local, del alumno y hasta de su casa, el servicio médico, el baño, la cantina, la ración complementaria a domicilio, el vestido, la colonia, el sanatorio, el campamento de rusticación, la conducción a la escuela, y sigue por el juego organizado, la natación y otros deportes..., suministro de libros y material, las bibliotecas y salas de lectura especiales, y las de estampas, etc., etcétera. Completan este programa.

La escuela de perfeccionamiento, la de adultos, la extensión universitaria y demás obras post-escolares, para el porvenir; y la colaboración cada vez más íntima de la familia, asociada a la escuela, cuya acción aspira así a rodearse de otras condiciones de éxito harto más positivas y eficaces que la de declararla obligatoria.

Hay más. Con este proceso se conexiona otro cuantitativo, que tiende a universalizar la educación, pero no sólo difundiéndola, hasta que alcance, lo más rápidamente posible, a aquellos antros de dolor e ignominia, donde se consumen los residuos de las luchas humanas; no sólo subiendo el tono general de la vida; sino dislocándolo, por decirlo así: llevando, v.g., el espíritu, la orientación, los métodos de la enseñanza «superior» —antes patrimonio de las supuestas aristocracias intelectuales— por un lado, al obrero, por otro a la escuela primaria, hasta hacer de ella a modo de un laboratorio de investigación personal, donde el niño descubra las cosas por y para sí mismo (la «heurística» de Armstrong), mientras llega a poder descubrirlas para otros; cuando, todavía

hoy, el laboratorio, el observatorio, el seminario, el taller, no constituyen el núcleo fundamental de la vida universitaria, sino órganos esporádicos, más o menos dependientes y anejos de los cursos sistemáticos magistrales; a la inversa de lo que parece vislumbrarse para un porvenir, que está ya alboreando...

Así la formación del personal educativo y docente cada vez supone mayores exigencias: ya no bastan las intelectuales con haberse elevado por extremo. Se trata de una obra delicada que pide otra clase de fuerzas. Y, como es natural, las condiciones con que se estimula y protege las vocaciones, comenzando por la retribución de los servicios, se elevan en proporción a la par: movimiento éste tanto más acelerado cuanto mayor es el afán por llegar al nivel a que se aspira. Naciones de ayer, como Rumanía, cantones de la humilde condición de Turgovia señalan a sus maestros dotaciones mínimas superiores a las de Francia, que tan prodigiosos sacrificios se ha impuesto, sin embargo, para renovar su educación popular, pero donde comienzan ya a no hallar candidatos abundantes para el magisterio. Estados que ayer tocaban casi los límites de la barbarie, como el Japón, han lanzado masas enteras de su juventud a los Estados Unidos, a Alemania, a Francia, a Inglaterra, a donde quiera, que podía hallar condiciones favorables para formarse rápidamente —como lo logra— en las principales profesiones de la vida.

No costará poco lograr aquí otro tanto; aquí, donde en uno de esos relámpagos fugaces de sentido común, que son entre nosotros tan raros como en otras partes los del genio, se propone un Ministro enviar al extranjero 40 ó 50 estudiantes, y no sé bien si han pasado de cinco los audaces jóvenes que se han atrevido a aceptar idea tan temeraria: como si en nuestro espíritu nacional hubiese hecho estado aquella concepción luminosa, de que fue digno órgano la sabionda pragmática de 1559, prohibiendo a los naturales de estos reinos salir a estudiar fuera: obra profunda, debida a la elevación y perspicacia del bueno de Felipe II...

Cuando, v.g., la neutralidad confesional es de derecho público en todos los pueblos civilizados, todavía cuarenta años después de los famosos expedientes formados a D. Julián Sanz del Río, D. Fernando de Castro y otros profesores aún vivos, por rechazar un curioso interrogatorio acerca de sus creencias; todavía, digo, necesitaba el Ministro de Instrucción pública hace poco recordar la memorable circular de Albareda de 1881, y consagrar de nuevo la libertad de conciencia del profesorado, sin otro límite que la ley común; bien es verdad que ya se encargan los tribunales de oposición, con saludable frecuencia, de mantenernos dentro del tipo nacional, africano y castizo, proponiendo para servir cátedras a hombres de quienes, por su condición mental subalterna, sea difícil temer necesiten de aquella libertad ni de otra alguna. ¿Que mejor signo para el diagnóstico de nuestro ruin estado?...

¿Qué puede hacer el Estado —ahora sólo de esto se trata— para que salgamos de semejante situación?

Lo que antes se le pedía y hoy todavía le piden muchos, a saber: que supla con leyes, decretos y organizaciones la falta de espíritu interior, ya una experiencia dolorosa ha mostrado cuán vana pretensión sea; y que la reforma, no sé si en todas las cosas, pero sí en ésta al menos ha de venir de

adentro. A saber: de que se forme un mejor sentido del fin y de los medios en todos los órganos vivos que a él cooperan: en maestros, discípulos, familias, clases, en las fuerzas sociales todas, poniendo en otra parte que hasta aquí el objetivo de su acción, concibiendo de muy distinta manera sus deberes y abriendo en sus almas un interés, un amor profundo que mueva sus energías a la obra. Para ello, la acción exterior del Estado —más bien de los Gobiernos— no es en verdad impotente; necesita sólo que sepa darse cuenta de sus límites y reducirse a ellos con modestia; cosa excepcional todavía, merced a la errónea persuasión de su omnipotencia, favorecida además para mayor desdicha por la pueril vanidad de manosearlo todo y hacer ruido, o la desaprensión para aprovechar el barullo en servicio de clientes y libertos.

Sin necesidad de profundizar ni teorizar principios generales para todos los órdenes, tratándose de una obra espiritual, como lo es la educación (y aun la mera enseñanza), digamos de una vez que la acción política sólo alcanza a suministrar aquellas condiciones puramente exteriores capaces de estimular desde fuera el despertamiento de las fuerzas intelectuales y morales de que en tales cosas pende todo. Únicamente desde este punto de vista se ha de juzgar la bondad, la inutilidad o los daños de la intervención legislativa y sus sanciones...

Muy otra cosa es aunar —siempre a fuerza de ensayos y tanteos— cuantos elementos sean aptos para facilitar su obra al espíritu, allí donde brota siquiera una ráfaga de éste, antes que por falta de medios se oscurezca y extinga. No hay quizá ejemplo alguno de esta acción indirecta del Estado (pura condición, que diría un metafísico, no causa, del efecto ideal que se busca), cuyo influjo pueda compararse con el de enviar a los futuros profesores de todos órdenes (y aun a los actuales), no sólo a estudiar allí donde mejor se saben las cosas de que pretenden ser maestros, sino a formarse y rehacerse en el más elevado medio posible para su función; suprimiendo, en cambio, esas oposiciones retóricas, que (como los exámenes en su esfera) dislocan la preparación del candidato, perturban su salud, envenenan a la vez su vida moral y su intención científica y alimentan la necia pretensión de que no tenemos que cuidarnos de los métodos para formar profesores, sino para elegirlos, como si los tuviéramos ya formados. Naturalmente, habría que ofrecerles aquella situación material que en otras naciones permite a la obra de la educación disputar el personal de más elevada aptitud a otras profesiones de la vida mejor remuneradas: cosa que si, por ejemplo, pide grandes esfuerzos en la educación primaria (pero inevitables si no hemos de descender todavía de nuestra presente condición), otras veces sólo requiere gastar bien lo mismo que hoy se despilfarra.

Urge asimismo crear bibliotecas de usos modernos que no existen, y en que se debió haber gastado dos tercios de la escandalosa suma derrochada en el aparatoso palacio de la Nacional de Madrid; laboratorios para todas aquellas ciencias (no sólo las de la Naturaleza) donde hoy se cultiva la investigación experimental; museos, colecciones y demás elementos de trabajo para acabar con el contraste entre paraninfos y cámaras rectorales, como los de Madrid o Barcelona, y la miseria de aulas y medios de enseñanza; como si la Universidad, el centro hoy do quiera más potente de la vida mental de las naciones no fuese aquí más que una institución decorativa, sin otra función que divertir a los analfabetos con sus pintarrajeadas insignias en las mascaradas solemnes.

Quien siga esta evolución ascendente, cada vez más rica y profunda, de la primera educación en nuestro tiempo, más de una vez habrá pensado en sus relaciones con la secundaria. Destinadas ambas a dirigir la formación general del hombre, como hombre, no en su especialidad profesional, como abogado, como industrial, como científico, labrador, maestro, médico, etc., la historia ha enlazado a aquélla, sin embargo, con las antiguas clases latinas del *trivium* y el *quadrivium* y la Facultad de Artes, apartándola de la primaria y estrechando más cada vez su conexión directa con la Universidad, sea como su grado inferior y más elemental (v. gr., en nuestro antiguo bachillerato en Filosofía, de 1845), sea, a lo menos, como preparación para ella; y de aquí, vinculándola en las clases medias, que han venido siendo casi las únicas universitarias. En todas partes, se la denomina «educación de la burguesía». Pero el desarrollo inevitable del proceso primario, que parece llamado a absorber y rehacer, según su propio tipo, todos los órdenes de la educación general, ha venido a poner sus grados superiores en contacto más o menos parcial e irregular, con el denominado secundario; naciendo de aquí ciertas formas intermedias, mal definidas, incoherentes, como la *high school* y la *midd leclass school*, la *Mittelschule* y la *Bürgerschule*, el *enseignement primaire supérieur*, etc...

Entre nosotros, donde la pobreza de la cultura no ha exigido esa diferenciación en tipos múltiples parece difícil vacilar en la solución. El enlace de la segunda enseñanza con la primaria, como un grado superior de evolución de un mismo proceso perfectamente continuo, manteniendo la unidad de programa enciclopédico, de organización pedagógica, de métodos educativos, realistas, contra el psitacista memorismo; de utilidad social, al par que de orientación ideal humanista, elevaría la condición de ambas, sin duda, pero sobre todo la de aquélla, cuya ineficacia hoy es notoria, merced a su estructura.

Otro problema de los más apremiantes en este orden es el de la educación correccional. En el movimiento, tan acelerado actualmente, en favor de la infancia abandonada, y de que tan tímido eco resuena en nuestras leyes (y todavía, si se practicasen!), difícil sería citar una sola nación culta que carezca de instituciones para mejorar la condición de los niños deficientes, disminuyendo al menos los obstáculos que sus defectos, sean físicos, intelectuales, morales, sociales, oponen a la normalidad de su vida y a su participación en los frutos de la sociedad humana, con grave daño del bienestar común. Entre nosotros, únicamente algunos sordo-mudos y ciegos, en bien corto número, son objeto de esta solicitud (mientras que en otros pueblos lo son todos); pero ¿qué hacemos con los niños idiotas, imbéciles, retrasados, epilépticos, raquíticos, tuberculosos, lisiados, inválidos? Y esto, con la infancia inocente. Con la culpable, con el niño vagabundo, vicioso, criminal... ¡cuánta desesperación y vergüenza!...

Nuestra pobre Universidad apenas aletea allá en la sombra por seguir este triple movimiento: por una parte, para vigorizar el carácter científico de sus estudios; por otra, para extender su vida corporativa y quizá tal vez hasta su intimidad y su acción protectora sobre sus estudiantes; últimamente, para recobrar su función social libre en la evolución del alma nacional; y todo esto, sin bibliotecas, sin laboratorios..., y con exámenes. La salvación, especialmente en lo que toca al valor

científico de la enseñanza, está en repetir —hay que insistir siempre en ello— el admirable experimento de Duruy al crear la Escuela práctica *des Hautes Etudes*; sólo que muy en pequeño. Duruy gobernaba en Francia, cuya tradición científica podía exigir en ciertos órdenes un impulso energético, pero no se había interrumpido, y donde la cultura nacional permitía toda clase de esperanzas. Aquí sólo podría intentarse, y no sin riesgo de fracaso, la organización de algunos institutos esporádicos, independientes de toda reglamentación y subordinación al sistema general establecido (que sólo por su medio podrá rehacerse un día): centros exclusivamente destinados al doble fin de la investigación científica y la preparación de los futuros profesores para ponerles lo más rápidamente posible en condiciones de ir a formarse con provecho en otros pueblos más afortunados³⁴.

P. de Alcántara García:

"Terminó el año 1902 dejando al de 1903 una buena herencia en lo concerniente a primera enseñanza: la regulación del pago de los haberes personales del Magisterio. La labor realizada en este sentido durante el primero de dichos años ha producido un resultado que ni los más optimistas esperaban...

Pecaríamos de injustos al propio tiempo que de ingratos, si al felicitar al Magisterio por triunfo tan grande y merecido, no recordásemos que semejante inesperado resultado no se hubiera obtenido sin la iniciativa, el esfuerzo, la constancia y la energía del Ministro de Instrucción pública, Sr. Conde de Romanones, que hizo empeño de honor no sólo llevar al Estado las atenciones escolares, sino asegurar el nuevo sistema, y antes de que terminara el año, normalizar su funcionamiento, como lo ha logrado. Bastaría esto, si otros títulos no tuviese, para poner muy alto el nombre del Sr. Conde de Romanones, y señalarlo al país como uno de los gobernantes que más han hecho en favor de la cultura popular, y al Magisterio primario como el Ministro de Instrucción pública que más ha favorecido a los Maestros, a los que ha redimido de la servidumbre del caciquismo y de la miseria: con razón se le ha llamado el *Ministro de los Maestros*...

Es un error no ver en el pase al Estado de las obligaciones escolares más que un medio de que el Maestro cobre con puntualidad y no padezca las abstenciones a que le condenaba el inverosímil atraso con que muchos percibían sus modestos haberes, cuando tenían la dicha de cobrar algunos. Sin duda que borrar esta *vergüenza nacional*, que llegó a a afrentarnos tanto como nos afrenta la representada por el analfabetismo, ha entrado como factor importante —para muchos como motivo decisivo— de la reforma implantada por el Sr. Conde de Romanones. Pero, ahondando un poco, se percibe claramente que ella era exigida, además del indicado (de suyo importante y decisivo), por otros motivos con él relacionados estrechamente y que tocan en lo más íntimo al problema de la primera enseñanza.

No sólo requiere la adecuada solución de este problema que se pague puntualmente a los Maestros, sino que además pide que se les pague bien; esto es, que se les aumente los mezquinos,

³⁴Giner, F.: "Problemas urgentes de nuestra educación nacional". *B.I.L.E.*, nºs. 509, 31-agosto- 1902, pp. 225-228; 510, 30-septiembre- 1902 pp. 257-263.

y con excesiva frecuencia irrisorios sueldos que disfrutaban muchos millares de ellos. Y esto, no meramente para satisfacer el principio de justicia y de equidad que manda remunerar a cada cual con arreglo al servicio que presta y a la misión social que desempeña, sino para dignificar al Magisterio y poderle exigir toda la labor pedagógica y social requerida al presente para que en la Escuela primaria se haga obra verdaderamente educativa y de ella surjan las generaciones que son precisas para el progreso y engrandecimiento de la patria española.

En suma, y para no entrar en más pormenores: el pase al Estado de las atenciones escolares responde al pensamiento de reformar por completo nuestro sistema escolar, mejorando las condiciones de los Maestros y de las Escuelas, material y pedagógicamente, aumentando el número de éstas, ajustándolas al patrón de la Escuela graduada; en una palabra, realizando en ese sistema una transformación que sólo el Estado libre de las trabas que de otra suerte pudieran oponerles los Ayuntamientos en consorcio con el caciquismo, puede realizar en las debidas condiciones y con la perentoriedad que nuestras necesidades y desdichas actuales exigen de consuno imperiosamente...

Respecto de las Escuelas Normales, la herencia que recoge el año 1903 no puede ser más desdichada. Persiste, sin trazas de mejora, el estado de cosas creado por la reforma del Sr. Conde de Romanones, que en este padeció un grave error; es su gran pecado en materias de primera enseñanza, como más de una vez hemos dicho...

Hemos reflejado con frecuencia la situación precaria, y en ocasiones anómala y hasta depresiva, del Profesorado y la enseñanza de esas Escuelas, en su mayoría moribundas, por no decir enteramente muertas; las hay que sólo son una apariencia. Y conviene recordar que los estudios que en los Institutos se han establecido para la carrera del Magisterio, con arrastrar por lo general, vida raquítica y menguada, se han desnaturalizado por completo. En donde tienen alumnos (por lo común muy contados), se hallan faltos de ambiente pedagógico, son unos estudios como otros cualesquiera, que para todo podrán servir, si se quiere, menos para formar Maestros. ¿Para qué decir más?

La opinión pública se ha pronunciado elocuente y enérgicamente contra semejante estado de cosas, que por todo el mundo se juzga intolerable e insostenible. En la prensa profesional, sin excepción, en Asambleas y Conferencias pedagógicas, en toda partes y en todos los tonos, se ha pedido y se sigue pidiendo que se reorganice la carrera del Magisterio sobre bases más racionales y pedagógicas que las actuales, y se reintegre a las normales en su autonomía, de modo que sean independientes como lo eran antes y sólo en ellas pueda seguirse aquella carrera...

Son estos Centros una de las bases principales en que descansa el organismo de la primera enseñanza, y que por lo mismo, es obligado tenerlas buenas, perfectamente adecuadas a la misión que deben desempeñar, de formar buenos educadores de la niñez...

Después de haber tratado de las Escuelas Normales, se impone decir algo de la Inspección escolar, base también principalísima del organismo de la primera enseñanza.

Tan maitrecha como las Normales se halla la Inspección. En esto, la herencia recibida por el año 1903 de su antecesor es una verdadera desventura; también en ello erró y pecó grandemente el Sr.

Conde de Romanones. Su Decreto reorganizando la Inspección de primera enseñanza no puede ser más desdichado...

Pero la reforma subsiste, y continúa produciendo malos frutos y entorpeciendo el progreso escolar. Contra ella se ha pronunciado también enérgica y elocuentemente la opinión que de estos asuntos se ocupa, y la prensa profesional, las Asambleas y las Conferencias pedagógicas han pedido y piden con insistencia, su derogación, y que se sustituya la actual inspección de Escuelas por otra en la que predomine el carácter facultativo, tengan los Inspectores mayor consideración y más independencia, y por su número y calidades estén en condiciones adecuadas de dirigir bien a los Maestros, de mejorar y aumentar las Escuelas, supliendo algo de lo mucho que las Normales no han podido hacer ni harán en bastante tiempo...

Otro organismo que también ha venido malparado a manos del año 1903, es el que representan las juntas de enseñanza. Pero seríamos injustos si no reconociésemos que en la organización que en el último año las dió el Sr. Conde de Romanones se descubre una buena orientación, sobre todo en lo tocante a la composición de ellas y al cometido de propaganda que les confía.

Peca la reforma por exceso de atribuciones de las Juntas municipales respecto de los Maestros, con los cuales no se han conducido muy bien, por lo general y hasta ahora, las susodichas Juntas, por lo que es lo común que el Magisterio las mire con recelo y las tenga una regular dosis de inquina...

Como las Juntas se hallan estrechamente ligadas con todo el organismo de la enseñanza, y lo mismo que palanca impulsiva pueden ser rémora del adelantamiento escolar, precisa cuidar mucho de ellas y procurarles la organización mas adecuada...

En cuanto a la enseñanza graduada, la opinión parece hecha, por más que aun no esté deshecha la confusión en que muchos incurren identificando con los grupos escolares las Escuelas de esa clase. El movimiento en favor de éstas se ha producido y manifestado en España paralelamente al relativo a la enseñanza integral, y se ha acentuado, adquiriendo la fuerza de expansión que hoy tiene, con las felices iniciativas surgidas en Cartagena, gracias a los alientos de maestros inteligentes y conocedores de su misión, y al acuerdo de un Ayuntamiento celoso de los deberes que tiene para con sus administrados. Semejante iniciativa ha sido secundada por otras poblaciones, entre ellas, como de las primeras, la hermosa ciudad del Turia, y además Madrid, donde con motivo de las fiestas de la jura de D. Alfonso XIII se proyectaron varios grupos escolares, que en fin de cuentas han de ser otras tantas Escuelas graduadas, según el dictamen de la Comisión técnica, y de los que sólo hay tres en construcción.

Lo que a nuestro propósito interesa consignar es que merced a esas y otras iniciativas, las escuelas graduadas están en España a la orden del día, son miradas por todo el mundo como el desideratum de la enseñanza y la educación escolares, y que han venido a dar subido relieve a las deficiencias pedagógicas e higiénicas de la Escuela unitaria, que es la que, con raras excepciones, tenemos en España...

Así, pues, bien puede afirmarse que en la esfera de las ideas y en el terreno de los propósitos se halla sentenciado el pleito a favor de la enseñanza graduada.

Lo mismo es lícito afirmar por lo tocante al trabajo manual educativo. Véase lo que a propósito de ello decimos en otro lugar:

«En favor de esta materia se ha iniciado de algunos años a esta parte en España un movimiento que, cualquiera que sea su fuerza de expansión, ha tenido al cabo un resultado práctico: el de que el trabajo manual haya entrado a formar parte, siquiera por hoy sólo sea nominalmente, de los programas oficiales de las Escuelas Normales y primarias de todos los grados. Merced a esta innovación, debida en definitiva al Sr. Conde de Romanones, dicho movimiento ha ganado y gana cada día más en vigor y en adeptos...

Ello es que por unas u otras causas el trabajo manual en las Escuelas primarias está hoy a la orden del día en España, y constituye una seria preocupación para muchos Maestros y cuantos con alguna amplitud de miras estudian los asuntos escolares y piensan en el porvenir de la patria»³⁵.

R.M. de Labra:

"Esta recomendación (de renovar la enseñanza primaria) sube de punto después de haberse logrado la importantísima reforma del pago del sueldo de los Maestros por el Estado. Pero tan señalada victoria sobre la preocupación y la rutina, ofrece el grave inconveniente de la probabilidad de que la mayoría del público crea que con ella se ha resuelto, o poco menos, el problema de la reforma pedagógica, en el orden de la enseñanza primaria.

Hay que hablar muy claro sobre esto y no consentir nuevas distracciones del espíritu público. Hay que hablar precisando los problemas que continúan en pie; y hay que hacerlo concretando y distinguiendo las cuestiones primarias y secundarias, señalando bien las soluciones y gestionando para conseguir pronto, y si pudiera ser inmediatamente, algo visible, palpable, positivo, hasta llegar a dar a nuestra enseñanza primaria, en la Escuela elemental, en la Normal de Maestros y en la Inspección de la enseñanza, aquellas condiciones primeras y absolutamente inexcusables de prestigio, suficiencia, integridad y solidez que sirven hoy para distinguir a los pueblos cultos de las agrupaciones humanas decadentes, o en camino de una transformación que les permita alcanzar el título y el carácter de naciones.

En tal sentido, se impone el demostrar que no hay enseñanza posible, aun con Maestros pagados por el Estado, sin un mediano material de enseñanza. Y precisa decir a toda hora y con toda claridad, que este material no existe; y aun, que la última reforma que llevó al presupuesto el sueldo de los Maestros, rebajó la ya inverosímil cantidad que antes se consagraba a los medios indispensables para que el Maestro enseñe.

Antes de esa reforma, el término medio de la cantidad destinada al material de una Escuela pública española ascendía a 234 pesetas. Bien es que el término medio anual de lo dedicado a material de cada Escuela Normal con dificultad llegaba a 1.600 pesetas. ¡Apenas se comprenden estas cifras dentro del movimiento intelectual europeo!

³⁵Alcántara García, P. de: "Crónica de la enseñanza en España". *La Escuela Moderna*, enero, 1903, nº 142, pp. 68-79.

Con la misma intención hay que recordar que el número de Escuelas públicas que hoy existen en España es muy inferior al que la Ley de Instrucción pública de 1857 señaló, en proporción al número de habitantes de nuestro país: dato que toma mayor importancia al relacionarle con la progresión verdaderamente geométrica con que se ha desenvuelto la Europa culta, en este particular concreto de la enseñanza oficial, de 1870 a esta parte. Porque conforme al criterio de la Ley del 57 deberíamos tener hoy (con algo más de 18 millones de españoles) sobre 29.500 Escuelas públicas, y difícilmente tenemos 25.000.

De la propia suerte hay que revelar al país el hecho extraordinario de que pronto no habrá Maestros, por cuanto cada día se reduce más el número de alumnos de las Normales.

El suceso, con ser imponente, y contrariar de un modo escandaloso lo que pasa en Francia, Bélgica, Italia, Inglaterra, Alemania y los Estados Unidos de América, tiene una fácil explicación. Este es el resultado, de una parte, de las crecientes exigencias de la Pedagogía contemporánea, que no consiente el domine, ni la Escuela reducida al deletreo y la repetición monótona y maquina de las palabras de un Catecismo nunca explicado: y de otra parte, de la carestía de la vida y del progreso de la industria, que hacen materialmente imposible Maestros de 500, 200 y hasta 100 pesetas de sueldo anual. Porque bien sabido es que de los 26.000 Maestros de ambos sexos que hay en España (tomo número redondo), cerca de 5.000 tienen 250 pesetas al año, y poco más de 9.000 son los que no llegan a disfrutar un sueldo superior de 625 pesetas.

Urge afirmar con toda energía y con insistencia avasalladora, que no hay posibilidad racional ni material de tener un Maestro con menos de 1.000 pesetas al año: es decir, con menos de lo que hoy gana cualquier bracero en nuestros centros industriales.

Pensando en esto y en algunas otras cosas, yo me he esforzado en los últimos debates parlamentarios en proponer el *impuesto escolar especial* y el *empréstito nacional* exclusivamente destinado al pago de los atrasos de los maestros, a la construcción de Escuelas y a la dotación del indispensable material de enseñanza de las actuales vergonzosas Escuelas Españolas...

No sé cómo ni porqué la dotación de los elementos indispensables para que haya enseñanza en España ha de merecer consideración inferior a la del fomento de la escuadra y a la provisión de cañones de tiro rápido que en estos últimos años determinaron en el Parlamento el voto de un crédito especial y un impuesto particular que satisfizo (desgraciadamente sin resultado) nuestro comercio marítimo...

El material indispensable de las Escuelas públicas; el número de Escuelas que fijó la Ley de 1857; el sueldo de 1.000 pesetas como *mínimum* para los Maestros; la construcción de edificios regulares para escuelas; el pago de los atrasos al Magisterio; el impuesto escolar; el empréstito para las atenciones de primera enseñanza a que no puede responder el presupuesto corriente: he allí los términos irreductibles de todo programa racional de política pedagógica, en los críticos momentos de la vida española...

Porque así Francia como Inglaterra se hallaron (no hace mucho) en el orden de la enseñanza primaria de que vengo hablando, en una situación bastante peor que la actual de España. Esta es a lo

sumo comparable a la de Francia e Inglaterra en 1870: es decir, cuando en esos países se inicia la profunda e incesante reforma que representan los nombres de Ferry y de Forster respectivamente.

Yo no me cansaré nunca de decir que hacia 1836 (cuando en España se hace el Plan provisional de Instrucción pública, que cierra el período de las tentativas de 1771, 1821 y 1825 para entrar definitivamente en la vida pedagógica y contemporánea) no había en Francia, con unos 32 millones de habitantes, más que 59.000 Escuelas a que asistían 2.700.000 alumnos y que obtenían del Estado una subvención de 2 millones de francos, pues el sostenimiento de las Escuelas correspondía a los Municipios y a los Departamentos. Y eso sucedía después de los grandes y afortunados esfuerzos hechos por Guizot en 1833. Hoy la Francia continental europea tiene 39 millones de habitantes; la enseñanza primaria pública cuesta al Estado 158 millones de francos anuales; aparte el valor de los locales y de ciertos materiales de la instrucción que corren por cuenta de los Departamentos y Municipios, y en los que se gastan cerca de otros 100 millones. A las Escuelas públicas y privadas asisten hoy unos 5 millones y medio de alumnos, y se da por cierto que sube a 850 millones de francos lo gastado por el Estado, los Departamentos y los Municipios de Francia en el curso de los últimos veinte años en edificios escolares. A 85.000 llegan las Escuelas públicas y privadas que hoy funcionan en la vecina República, y pasan de 156.500 los Maestros que enseñan en esas Escuelas, acercándose a 21.000 las personas que en el año 1900 obtuvieron el título de Maestros Normales. A 10.000 suben los Profesores de las Normales francesas y pasan de 3 millones los adultos de ambos sexos que en 1901 asistieron a las Conferencias populares que se dan en toda Francia. Así se explica el fenómeno de que de los quintos del ejército francés en 1900 supieran leer el 95,2 por 100; y que el 92,8 por 100 de las mujeres que se casaron en 1898 firmaran por sí mismas el Registro de matrimonios...

Entre la Francia de entonces y la Francia de ahora hay una fecha terrible: la de 1870. Y un hecho imponente: el desastre de Sedán.

¿Acaso no representan más para España la fecha de 1898 y la despedida de América impuesta por el tratado de París?

Excuso otras comparaciones y prescindo de otras enseñanzas. Bástenos lo dicho para fundamentar mi opinión de que *en materia de instrucción primaria no nos es lícito distraernos ni esperar*; porque en su seria transformación y rápido desarrollo están comprometidos nuestro decoro y nuestro porvenir³⁶.

³⁶Labra, R.M. de: *La Escuela Moderna*. Sept. 1903, nº 150, pp. 188-194.

A. Sela:

"Si las situaciones políticas fuesen aquí más estables y los Ministros tuvieran tiempo para estudiar detenidamente los asuntos de sus respectivos departamentos, no sería difícil obtener el concurso de las personas que en distintos campos estudian con atención las cuestiones relativas a la educación nacional, para redactar un programa común a todos los partidos, que pudiera ser realizado por todos los Gobiernos.

Si ese caso llegara; creo que las medidas más urgentes serían las que siguen (primera enseñanza):

En cuanto al personal: Pago inmediato por el Estado de la deuda escolar, reintegrándose después, de los Ayuntamientos, si lo cree necesario.

Elevación del sueldo mínimo de los maestros de uno y otro sexo a 1.000 pesetas.

Ascenso sin cambiar de escuela (*avancement sur place*) por quinquenios, por escalafón o por concurso de méritos.

Creación de un cuerpo de inspectores técnicos que guíen, aconsejen, protejan y eduquen a los actuales maestros, por medio de frecuentes visitas, lecciones modelo, conferencias pedagógicas, etc. Estos inspectores, cuidadosamente elegidos, no deben proceder, por regla general, del magisterio.

Reorganización de las Escuelas Normales de maestros y maestras, para formar en condiciones aceptables los futuros profesores. Según lo ha demostrado la experiencia, es imposible realizar esta reforma de una sola vez en toda España, y debe hacerse Escuela por Escuela, a medida que se haya ido formando el personal que ha de ponerse a su frente.

Creación, a este efecto, del grado normal, a la manera de las escuelas de Fontenay y Saint-Cloud.

Sustitución o modificación de los medios de ingreso en el profesorado, a fin de poder tener en cuenta la moralidad y la aptitud pedagógica, que no se revelan en las oposiciones; sin confiar por eso los nombramientos al arbitrio ministerial.

En cuanto al programa: Su reforma en el sentido de la educación integral.

Método intuitivo:

Preocupación constante de la educación física (baños, excursiones, juegos, colonias escolares de vacaciones) y de la educación moral y afectiva.

Reorganización de las escuelas de párvulos, dotándolas de jardín y campo de juego.

Organización práctica de las escuelas de adultos establecidas por las disposiciones vigentes, que en gran parte no se cumplen por imposibilidad material de que los maestros soporten esta nueva carga sin retribución adecuada.

En cuanto a las escuelas: Construcción de edificios modestos, pero sanos, limpios y alegres, con jardín y campo de juego, en número suficiente para contener la población escolar.

Adquisición de mobiliario y material de enseñanza dotados de las condiciones exigidas por la Higiene y la Pedagogía.

Limitación del número de alumnos en cada clase.

Establecimiento de escuelas graduadas en todas las poblaciones donde el número de alumnos lo permita, para agrupar a los niños en secciones homogéneas, colocando al frente de cada sección a un maestro y al frente de cada escuela un director que unifique los trabajos"³⁷.

Roselló, A. (1918):

"Somos una raza depauperada; lo demuestra en los reconocimientos para el reclutamiento el número de mozos faltos de peso y de estatura que no pueden servir en el ejército; lo revela el aspecto de las clases menesterosas en nuestras poblaciones, que llevan impreso el estigma del hambre secular, y lo revela la mortalidad enorme.

La primera condición para regenerar la raza es alimentarla, y esto, en nuestro concepto, es obligación del Estado...

No hay razón ni motivo ningunos para que el Estado, que toma sobre sí la manutención y la educación de los jóvenes mientras prestan el servicio de las armas, no tome a su cargo el sostenimiento de todos los ciudadanos hasta que tengan edad y condiciones para cumplir los deberes de la ciudadanía y para ganarse la vida de una manera honrosa. Esto sería una carga para el presupuesto; pero no sería la mayor, ni tampoco insoportable. El Estado que influye y pesa sobre los individuos, que les obliga a ser soldados, jurados, concejales, que interviene en todos los actos de su vida, tiene también la obligación de darles el mínimum de educación necesaria para cumplir los deberes de ciudadanía, y no parece racional que se gaste en medios defensivos de los bienes materiales, como Ejército, Armada, Guardia civil, etc., más de lo que se gasta en fomentar y defender la vida misma. Sería una locura en una persona invertir su fortuna en una brillante armadura y privarse de los medios de alimentarse...

La manutención de la raza debe ir seguida de otras disciplinas que pueden comprenderse en la llamada educación física, y la llamo así, aunque la educación es el cultivo integral de todas las energías porque de algún modo la hemos de llamar.

Lo primero que se nota cuando se trata del desenvolvimiento de la educación física es la carencia de varias enseñanzas que son generales y habituales en todos los países, y que en el nuestro no han conseguido el desarrollo mínimo que podía esperarse aun en un país abandonado. En primer término, hay que llamar la atención sobre los trabajos manuales. Se viene hablando estos días de escuelas de aprendices, de escuelas de artes y oficios, de escuelas politécnicas, etc., y no se tiene en cuenta que la primera base para todas ellas es la implantación de los trabajos manuales en las escuelas. Ya sé que por un Real decreto del Sr. Conde de Romanones se establecieron en España; pero éste salió del Ministerio, y como aquí no se hace una política sincera, ni los hechos siguen a las buenas intenciones, los trabajos manuales no se han implantado. Estos no tienen por objeto únicamente adiestrar la mano; tienen un sentido psicológico y una trascendencia que ponen de relieve los educadores de todas las naciones adelantadas...

³⁷Sela, A.: *La Educación Nacional*. Lib. General de V. Suárez, Madrid, 1910, pp. 57-60.

La dignificación del mismo trabajo manual, la desaparición de categorías ficticias y el convencimiento en el niño de que es capaz por sí solo de proyectar y confeccionar objetos útiles y prácticos para la vida.

En España no se han establecido los trabajos manuales, pero no por falta de recursos, sino por abandono o por desidia...

En el discurso de la Corona..., hay sólo dos líneas que hacen referencia a las que se llaman instituciones de instrucción y de educación, y una de las cosas que marcan con más interés, es la necesidad de que se construyan escuelas higiénicas. Esta medida es muy urgente, porque está demostrado que la mortalidad es ocasionada, tanto por falta de alimentación como por falta de aire y de luz...

Por consiguiente, la cuestión de los locales, tiene en realidad, un interés extraordinario, aunque no sea el primordial, y conviene tener presente que, además del medio directo de construirlos el Estado, hay muchos medios de influir en su construcción. Tiene especial importancia la construcción de edificios en las ciudades, que es donde escasean el aire, la luz y el espacio...

La formación del maestro, es el primer elemento, el fundamental, el eje de toda la educación primaria, y, por consiguiente, debe preocuparnos su formación y hay que pensar en que, cuando acabe la guerra, correremos el peligro de que los hombres útiles en España sean solicitados para oficios, para ocupaciones, para destinos mejor retribuidos que el Magisterio...

Hay dos elementos que están en contraposición para obtener el éxito que fuera de desear en la formación del profesorado.

El Magisterio debe tener una formación universitaria: es necesario que el maestro tenga todo el prestigio, toda la consideración que poseen los que tienen carrera universitaria y además, que haya respirado el ambiente de esa educación común, de esa educación completa, integral, que se recibe o debe recibirse en la Universidad. Claro es que se lucha con el inconveniente, casi con la imposibilidad, de que obtengan esa preparación maestros que luego han de tener 1.000 pesetas de sueldo. Sería necesario pensar en una modificación, en un aumento que estuviera en relación con la depreciación de la moneda y con la carestía de la vida..., habrá que pensar en poner al maestro en condiciones de que pueda vivir, y atender a las obligaciones y a las necesidades propias de quien va a ejercer una profesión tan importante. Para eso, para la formación universitaria del maestro, hay que contar con que siga la misma educación que en los Institutos reformados hayan de seguir los hombres destinados a emprender otras carreras, y que luego puedan ir a la Universidad, para recibir allí el complemento de educación necesaria para dedicarse al Magisterio. También, con este fin, la Universidad debe sufrir la transformación indispensable. Hay que crear la Facultad de Pedagogía, porque no sólo el maestro debe recibir la educación pedagógica, sino que cuantos se dedican a la enseñanza, no basta que sean especialistas en una asignatura, es necesario que sean profesores y eso no se aprende más que en una Facultad de Pedagogía...

Debe preocuparse también el Sr. Ministro de Instrucción pública de reorganizar la Inspección, aumentado considerablemente el número de Inspectores, lo mismo los de instrucción primaria que los

superiores, siendo tan exigente para su formación y para su cultura como conviene a las funciones que han de desempeñar, mas cuidando igualmente de su vocación y de sus circunstancias morales para cargo tan delicado, a fin de que puedan, no sólo influir en mantener el espíritu educador de los maestros, sino también esparcir en la nación el amor, la cultura y al cumplimiento del deber...

Yo no creo que la segunda enseñanza sea cosa distinta de la primera; es su continuación: los niños deben pasar de los jardines de la infancia a la escuela de primera enseñanza, sin solución de continuidad, y de ésta al Instituto de segunda enseñanza, como desarrollo natural de la primera, pues es evidente que la primera enseñanza y la segunda significan una educación común para todos los ciudadanos, y, por tanto, la segunda enseñanza debía ser obligatoria, aun para los que siguen carreras especiales, incluso para los que han de seguir carreras militares; todos los ciudadanos españoles debían recibir un fondo de educación común, para tener un espíritu creado al calor de una misma cultura, y, sobre todo, para sentir claramente las responsabilidades que imponen las obligaciones cívicas. Los últimos años de la segunda enseñanza que debe prolongarse hasta los 18 ó 19 años, pueden ser de especialización, habiéndose consagrado los cinco o seis primeros a cultura general. Esto trae como consecuencia el acortar las carreras, porque los años de preparación que se tienen en las Universidades deben ser los de especialización del Instituto, dejando a la Universidad la enseñanza profesional y la investigación científica.

Es necesario hacer un presupuesto para fomentar la vida no para prepararnos a bien morir.

Su señoría debe tener en cuenta, como aspiración común, que todas las instituciones que sirven para la gloria, para la defensa y para la prosperidad de un país, por dignas que sean de apoyo y de simpatía, serían completamente estériles y fantásticas si no fueran la traducción de las energías interiores de la Nación. Una gran escuadra no es fuerza si no hay en el interior de la Nación riqueza, vida, savia para mantenerla a flote; un gran ejército no es tampoco una salvaguardia si no hay espíritu de virilidad, de trabajo, de laboriosidad, de industria, de patriotismo en el país para sostenerle y alentarle. Hemos de ir, por consiguiente, a un presupuesto armónico, en el cual estén atendidas estas necesidades; y el momento no puede ser más propicio, porque el Gobierno tiene el apoyo de todos, y viene obligado, por su composición y por la categoría de las personas que lo forman, a hacer un presupuesto que no sea un presupuesto vulgar en este país donde todo lo mata siempre la vulgaridad³⁸.

³⁸Roselló, A.: "Política Pedagógica Española". *B.I.L.E.*, 31 agosto 1918, nº 701, pp. 225-279.

EL DISCURSO DE LOS POLITICOS

¿Era el discurso de los políticos similar al de los intelectuales? ¿Consideraban ellos también que la educación era el motor de cambio del país hacia su modernidad?

En este capítulo vamos a presentar su opinión, opinión que, caso de ser concordante, iba a comprometerlos sobremanera en su acción y que caso de ser discordante, mostraría su total alejamiento de la élite intelectual del país.

Como método vamos a seguir la pauta trazada en el capítulo anterior, dado que lo que nos interesa es que hablen ellos; por lo cual, el mayor favor que podemos hacer a la historia de este testimonio es ser absolutamente respetuosos con su mensaje. Posteriormente, vislumbraremos responsabilidades, si las hubiere.

A. García Alix —Ministro de I.P. y B.A., conservador— (1900):

"El art. 20 de la vigente ley de Presupuestos autorizó al Gobierno para dividir en dos el Ministerio de Fomento, a fin de poder atender con más cuidado a la alta gestión de los intereses morales y materiales encomendados a aquel Departamento ministerial.

El Gobierno hizo uso de la autorización legislativa y organizó dos Centros ministeriales dentro de los créditos del presupuesto, uno de Instrucción pública y Bellas Artes y otro de Agricultura, Industria y Comercio y Obras públicas.

En 19 de Abril del año actual fui honrado por S.M. con el cargo de Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, inaugurando este Ministerio cuya importancia no puede ser desconocida, pues por medio de la instrucción pública, bien dirigida y organizada, podrá adelantarse mucho en la obra regeneradora que impone el estado presente, y sobre todo el porvenir de nuestro país...

La instrucción pública en nuestro país, en lo que a su organización se refiere, descansaba en la ley de 1857 y en los decretos-leyes de 1868 y 1875.

La ley de 1857 señaló un verdadero progreso, y prueba de ello es que, a pesar de los adelantos científicos y de las mejoras realizadas en la enseñanza, subsisten sus principios fundamentales que se mantuvieron y aun informaron una gran parte de lo que se legisló en 1868 y en 1875; pero es

también indudable que aquella organización y aquel plan de enseñanza exigían una ampliación relacionada con la mayor cultura y los mayores adelantos de los tiempos actuales.

Acometer prudentemente esta obra reformadora, era un deber elemental para el primer Ministro de Instrucción pública; en su cumplimiento, el Ministro actual ha acometido resueltamente la reforma...

Punto de partida en la primera enseñanza había de ser la organización de las Escuelas Normales,..., teniendo en cuenta la escasez de recursos del Erario público y realizar una reforma modesta, pero práctica, que redujese las asignaturas al número que consienten los medios de que se puede disponer, que hiciese los estudios más prácticos y sencillos...

Había también necesidad de robustecer el principio de inspección, función tan necesaria como importante, en las provincias, dando a los que la ejerzan una autoridad profesional por medio de la necesidad de probar la competencia y al mismo tiempo evitar que estos cargos, de suyo delicados y que tanta influencia ejercen en la enseñanza primaria, puedan estar en manos inhábiles o al servicio de intereses y pasiones no muy lícitas...

Para exigir al maestro de Escuela el cumplimiento de su deber, era indispensable procurar que se les satisficieran puntual y religiosamente sus modestos haberes. Es innegable que lo mejor hubiera sido que el Estado se hiciese cargo de las obligaciones de primera enseñanza; pero aunque indudablemente se llegará algún día a esto, hoy, si el Ministro de Instrucción pública lo hubiese acometido, es seguro que ante la situación de nuestro Tesoro no lo habría alcanzado, y por conseguir lo mejor hubiera prescindido de lo bueno.

El primer paso está dado por una reforma de mero procedimiento.

El Tesoro retiene de los recargos municipales la parte destinada al pago de obligaciones de primera enseñanza, tanto de personal como de material, y ordena el pago como el de los demás funcionarios el Delegado de Hacienda de la provincia...

Ventajas de esta reforma; la supresión de unas cajas especiales cuya gestión administrativa en muchas provincias dejaba bastante que desear; unidad de pago dentro de la provincia misma a todos los Maestros de Instrucción primaria; primer paso dado, y esto es lo más importante, en el camino de que sea el Estado el que se encargue de atender a la enseñanza primaria, como hoy lo hace respecto de la segunda y superior.

Esta reforma no señala ni puede señalar otra cosa que el punto de partida; con ello se ha dado ya un avance de muchísima importancia. Discútanse cuanto se quiera detalles de aplicación, dificultades de trámite, pequeñas minucias, lo hecho impulsará el completo de lo que debe hacerse y habrá desaparecido esa gran vergüenza ante propios y extraños, de no pagar a los Maestros de Escuela.

Por último, la enseñanza primaria en nuestro país debiera experimentar un gran aumento. No tenemos el número necesario de Escuelas que permitan decretar e imponer la enseñanza obligatoria. Conseguir esto sería obra fácil para cualquier Ministro de Instrucción pública si tuviera recursos para sostener el número de Escuelas necesario; pero como esos recursos no existen ni se pueden obtener de momento, hay que buscar la difusión de la enseñanza por otros medios, y a perseguir ese

propósito van encaminados los decretos de Escuelas nocturnas en las Normales, el establecimiento de las mismas en las grandes fábricas y talleres"³⁹.

A. de Figueroa (Conde de Romanones) —Ministro de I.P. y B.A., liberal— (1901):

"Entre las reformas de la enseñanza que he tenido la honra de someter a la aprobación de V.M., pudo ser la primera la que en el presente proyecto de decreto se establece. Antes de que la confianza de V.M. me hubiera traído a este Ministerio, era ya en mí preocupación gravísima la de la forma en que pudieran los Poderes públicos resolver el arduo problema de la educación nacional, del cual es fundamento inquebrantable la primera enseñanza.

Desde que llegué a este Ministerio, las demandas justísimas de los educadores de la infancia avivaron mi deseo de terminar con las dificultades que se oponían constantemente al adelantamiento de la cultura patria. Pidióseme en muchas ocasiones como gracia lo que yo siempre tuve por justicia: ¡a tal extremo había llegado el abatimiento de los Maestros, desesperanzados, y la desidiosa incuria de los organismos municipales, a los que correspondía el cumplimiento de tan sagradas obligaciones! Si la reforma hubo de sufrir larga demora, ésta obedeció a la causa de asegurar para su implantación las mayores garantías de éxito con un maduro examen de sus principios y una detallada investigación de los medios necesarios para su realización práctica.

Tan trascendental era este problema, que para ser resuelto juzgó conveniente el Ministerio que suscribiera abrir una amplia información que suministrase los datos precisos respecto a la verdadera situación del Magisterio acerca del cobro de sus haberes, acerca de los defectos de anteriores disposiciones legislativas y de las aspiraciones que el mismo Magisterio sustenta para el mejoramiento de su condición actual indisolublemente unido al progreso de la enseñanza, conforme el general sentir de cuantos piensan, aleccionados por la experiencia, que la Escuela es en todas las Naciones cultas la fuente de su prosperidad social...

Antes de ahora ha hecho constar solemnemente el Ministro que suscribe el resultado satisfactorio de aquella información. Fue ésta un llamamiento a todos cuantos en España están interesados por la situación del Magisterio, y la respuesta fue unánime en la afirmación de que el único sistema de pagos que podía mejorar definitivamente la condición social de tan benemérita clase, asegurando a un mismo tiempo sus medios de subsistencia y su dignidad profesional, era la incorporación al presupuesto del Estado de las obligaciones de primera enseñanza...

Hacíase precisa una completa reorganización de la primera enseñanza, y de ello tratan las disposiciones contenidas en el presente proyecto de decreto.

Es la principal de estas disposiciones la de que el Estado satisfaga las obligaciones de primera enseñanza. La base de esta disposición es la fijeza de los ingresos, único medio de asegurar la regularización en los pagos. Establece también este decreto la división de la primera enseñanza pública en los tres grados, de párvulos, elemental y superior; división no propuesta arbitrariamente,

³⁹García Alix, A.: *Disposiciones dictadas para la organización de la enseñanza*. Imp. Colegio Sordomudos, Madrid, 1900, pp. I-XI.

sino impuesta con carácter necesario por los períodos a que debe corresponder en la vida la educación e instrucción de la infancia.

Otra reforma, en modo alguno desatendible, es la que se refiere a ampliar el contenido de las materias de estudio en la instrucción primaria. No son, ni pueden ser, los programas de la primera enseñanza idénticos hoy a los establecidos en tiempo remoto. El desenvolvimiento científico de nuestra época ha hecho necesario agregar a los estudios antes adoptados, otros, cuya incorporación a los ejercicios escolares han adquirido condición propiamente pedagógica, mediante la fijación de los programas para la primera enseñanza, en la que hoy se aspira a lo que se ha denominado la instrucción integral, como la que más cumplidamente satisfacer las necesidades de la vida, coincidiendo en este punto los principios filosóficos de los pedagogos más eminentes con las prácticas que por acierto instintivo han llevado a cabo muchos Maestros celosos de su ministerio.

Trae esta reforma aparejada la ampliación de la edad escolar, toda vez que para que se alcance el grado de instrucción completa en la Escuela, es menester que en ésta permanezcan los alumnos mayor tiempo de aquel en que antes frecuentaban estos establecimientos de enseñanza.

A servir de medio complementario de la instrucción escolar, mejor que a sustitución de la misma (como poco fundadamente habíase determinado), es a lo que deben tender las clases de adultos, y cabe esperar que en corto plazo puedan asimismo establecerse clases dominicales que a la mujer proporcionan fáciles medios de ilustración de los que hoy carece, y que tan útil pueden ser en todas las circunstancias de su vida y en cualquier condición social en que se encuentre.

Fíjense en este proyecto de decreto las bases para el procedimiento disciplinario, por cuanto eran precisos mayores medios coercitivos desde el instante en que al cumplimiento del deber profesional se allanaban grandes dificultades.

Las condiciones de ingreso y traslado experimentan también reforma, que obedece al intento de evitar en lo posible el incesante cambio de Escuela por los Maestros, que, sin favorecer a ellos grandemente, producía grave daño a los intereses de la enseñanza.

No se le oculta al Ministro que suscribe la conveniencia a que algún día se habrá de llegar para los Maestros y para la enseñanza, a un mismo tiempo, cuando aquéllos puedan ver aumentado su sueldo, dentro de la misma Escuela que desempeñan, puesto que la estabilidad en ella del Maestro se halla en relación directa con el mayor arraigo de la cultura local.

A la realización de esta idea aspira, dentro de los límites impuestos por la realidad de las cosas, la disposición que determina la residencia en la misma Escuela como consideración preferente en los concursos.

Finalmente, en el presente proyecto de decreto se dictan reglas para establecer distintas organización y funcionamiento de las Juntas provinciales y locales, como base de disposiciones posteriores que permitan a las Provincias y a los Municipios intervenir debidamente en lo que de un modo inmediato a ellos corresponde, preparando para lo futuro los medios de que gradualmente se vayan disponiendo al ejercicio de mayores atribuciones en orden a la primera enseñanza, conforme a

los principios descentralizadores de esta importantísima función social, sometida hoy, forzosamente a la acción tutelar del Estado.

No son éstos los únicos problemas que se hallan planteados sobre la primera enseñanza. Otras cuestiones, derivadas de la fundamental, que es la del pago al Magisterio por el Estado, exigen detenido estudio para su acertada resolución. Impónese la necesidad de una nueva clasificación de Escuelas y de una nueva escala legal de sueldos, reformas de las cuales necesariamente se derivan otras de no menor trascendencia para las Escuelas y para los Maestros. Requieren estas cuestiones particular examen, y por tal motivo se estatuye por el presente proyecto de decreto la formación de una Ponencia, en la que todos los intereses de la enseñanza tengan la debida representación, y cuyo competente dictamen dé origen a futuras disposiciones de este Ministerio, que de tal manera contarán de antemano con la seguridad de acierto.

Tales son, Señora, los fundamentos de las disposiciones contenidas en esta reforma. Con tenaz empeño procuré eludir el riesgo de añadir una disposición más a las que con mejor intención que acierto fueron dictadas por mis dignos antecesores.

La interminable serie de disposiciones legislativas referentes al pago de las atenciones de primera enseñanza, si han acreditado la buena voluntad de sus autores, no han tenido eficacia bastante para remediar el lamentable estado de los Maestros y de las Escuelas en nuestra Patria. Harto menos difícil que una reforma decisiva, como la que el presente proyecto de decreto intenta, hubiera sido adicionar la serie de los decretos y Reales órdenes anteriores con parciales modificaciones que acaso pudieran determinar transitorios beneficios; pero una obligación ineludible forzábame a poner término de una vez para siempre a tan irregular como lastimosa situación.

Ofrecíame ejemplo merecedor de ser imitado la conducta de aquellos consejeros de la Corona que, por la persistencia en determinar como única solución posible al problema de la primera enseñanza la solución que hoy se propone, según lo demuestran el Real decreto de 30 de Abril de 1886, refrendado por el Sr. Montero Ríos, y el Real decreto de 7 de Diciembre de 1888, refrendado por el Sr. Canalejas, dejaron trazada la dirección que el partido liberal había de seguir en punto al pago por el estado de los haberes del Magisterio.

Vino a corroborar este sentir la opinión unánime de cuantos en España se hallan dedicados a tal función docente, y respondiendo a las urgentes demandas de la opinión pública, esta reforma nació al calor de una aspiración nacional, que no pudo ser oída con censurable indiferencia, ni debe ser desatendida con punible abandono⁴⁰.

⁴⁰Figuerola, A. de: "R.D. de 26 de Octubre de 1901". *Colección Legislativa de España*, Tomo X, vol. 3^o, 1901, pp. 508-512.

A. de Figueroa —Ministro de I.P. y B.A., liberal— (1902):

"Objetivo principal de insistente cuidado ha sido para mí, durante el año último, la primera enseñanza. Solicita ésta aún más que ninguna otra, prolija asistencia del Poder público...

Poseído de esa convicción, me apliqué con perseverancia a estudiar el mejoramiento de la instrucción primaria. Tres eran las más urgentes necesidades: favorecer el cumplimiento de los deberes profesionales del actual Magisterio; preparar para lo futuro personal docente adornado de condiciones de ilustración y aptitud pedagógicas bastantes para desempeñar su cometido según lo requieren los tiempos modernos; conseguir que a la acción del Estado se incorporase la acción social, auxiliándola y vigorizándola con el celo y la eficacia que exige su solidario interés. Para lo primero fue preciso que el pago de los haberes del Magisterio pasase al Estado; para lo segundo fue reglamentado el ingreso en el profesorado de las Normales, y para lo tercero se reorganizaron las Juntas provinciales y municipales de primera enseñanza.

El Decreto de 26 de Octubre de 1901 dispuso que el Estado se encargase de pagar las atenciones de primera enseñanza. Es ésta de aquellas medidas que el general asentimiento ha sancionado; venía la opinión desde largo tiempo solicitándolo con insistencia de los Poderes públicos; otros, antes que yo, lo habían intentando sin éxito; por eso entiendo que será éste un triunfo definitivo para la Instrucción pública, y que en el porvenir sólo la pasión podrá deshacer lo hecho. Sus beneficios son tangibles, pues a la hora presente puedo afirmar que lo que fue durante muchos años un sueño hoy es una realidad; las atenciones de la primera enseñanza están completamente regularizadas, y los maestros cobran sus haberes con la misma exactitud que los demás servidores del Estado. Con ello se ha logrado redimir de una tradicional vergüenza al Estado español, realizando la justicia de recompensar los servicios que se prestan; capacitando, al propio tiempo, al Poder público, como era de notoria conveniencia, para que exija a los maestros el exacto y escrupuloso cumplimiento de su deber, estimulándose y protegiéndose además las vocaciones, de las cuales depende en primer término la dignificación de la escuela.

No queda solucionado con esto el problema de la primera enseñanza, lo reconozco; se necesita establecer mayor número de escuelas, dotarlas del material necesario, hacer que desaparezcan los sueldos mezquinos asignados a una gran parte de los maestros. Pero estas necesidades tropiezan con la penuria del Tesoro, y por eso el satisfacerlas será obra del tiempo y de la perseverancia en ese ideal, que se conseguirá en cuanto se transforme la estructura de los presupuestos de gastos del Estado, dedicando como es debido gran parte de ellos a la Instrucción Pública.

Mientras el tiempo nos trae la posibilidad de conseguir plenamente nuestro propósito, era necesario acometer el problema en el segundo de sus aspectos: la formación del maestro, misión propia de las Escuelas Normales. Atravesaron éstas, por razones que no he de recordaros, un aflictivo período; desdeñadas o desatendidas, no se otorgó a su profesorado la importancia que realmente

tiene; formáronse sus claustros por aluvión, reflejándose estado tan anómalo, con desconsoladora intensidad, en la formación del Magisterio, generalmente inferior al cometido que le incumbe.

La urgente reforma de las Escuelas Normales es una imposición de la realidad; crearlas con arreglo a los consejos de la moderna ciencia pedagógica impone graves dispendios, a los cuales no habrá más remedio que llegar, a los que se llegará sin duda alguna.

Fue el Decreto de 6 de Agosto del corriente año preliminar indispensable para esta reforma. Tendía a establecer reglas definitivas para el ingreso en el profesorado de estos Centros de enseñanza; a determinar sus condiciones análogas a aquellas que regulan el de las Universidades e Institutos; a cerrar de una vez, y para siempre, la puerta del arbitrio y el abuso, si en toda ocasión perjudiciales, en ningún caso tan dañosos como en éste, por la excepcional importancia que alcanza en la Instrucción pública la selección del personal docente.

Bien deseaba haber podido llevar a la práctica en el tiempo transcurrido, como ya lo había anunciado, el establecimiento de una Escuela de estudios superiores de Pedagogía; pero por las mismas razones económicas, no me ha sido posible realizarlo. Sigo juzgando cada vez más indispensable el establecer un Centro, complementario de todas las Normales, que desarrolle en nuestra Patria el cultivo de la ciencia pedagógica, que sea vínculo fuerte entre el espíritu nacional y la ciencia extranjera, y que, influyendo de una manera decisiva en su organización, a su vez desparrame por las Escuelas Normales el fruto de sus esfuerzos, merced a los cuales penetren hasta en las más humildes escuelas de los apartados pueblos las fecundas ideas de los grandes centros de la civilización contemporánea.

De trascendencia suma para la consecución de estas reformas es que la secunde y fertilice la acción social. Para conseguirlo fijé mi atención en las Juntas provinciales y municipales de enseñanza. Creáronse éstas con mejor intención que acierto; corriendo los días, vinieron a ser ruedas administrativas casi inútiles, privadas de función y engranaje, que fueron, por lo tanto, atrofiándose como todo órgano que no trabaja por no tener fin propio que realizar; llegaron a ser un estorbo más que una fuerza, y era preciso para vivificar sus funciones restituirles a su propio cometido. En el Decreto de 2 de Septiembre se abordó la reforma para todas las capitales de provincia, excepto para Madrid y Barcelona, que por el gran número de sus habitantes requieren una organización especial, determinada en Decreto separado. De esperar es que la acción social, compenetrada de su deber, le preste atención y sus representantes en aquellas cumplan su cometido con verdadero interés y entusiasmo generoso, con aquel interés que inspira a las gentes cultas su intervención consciente en los progresos de la cultura, y con aquel entusiasmo que tanto ayuda a las iniciativas oficiales para el desarrollo de la educación social⁴¹.

⁴¹Figuerola, A. de: "Discurso leído en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico 1902-1903". *Historia de la Educación en España (De la Restauración a la II República)*, T.III, M.E.C., 1982, pp. 352-355.

G. Bugallal —Ministro de I.P. y B.A., conservador— (1903):

"Es verdaderamente hermoso y consolador ver cómo surgen de todos lados movimientos análogos al que en estos momentos estamos presenciando en la ciudad de Albacete. Por todas partes se hacen esfuerzos por resurgir la vida nacional en las manifestaciones más grandes en aquellas que han de conducir al más rápido bienestar, al más seguro progreso de la Nación. Habéis visto que en poco tiempo muchas manifestaciones de esta clase se han producido y casi todas han tendido a unos mismos fines: a la prosperidad de la Agricultura española y al fomento de la Instrucción pública, que siendo dos cosas distintas conducen hermanadas al bienestar público y son, como se ha dicho con frase exactísima, el barómetro por donde se mide la cultura y el progreso de las naciones...

Yo, por mi parte, os aseguro que tengo por una gran satisfacción que el primer acto externo de mi vida ministerial vaya unido a la inauguración de un Congreso Pedagógico de primera enseñanza..

Si en estos momentos en todas las naciones la preocupación principal es su fomento, su desarrollo, su difusión, en nuestra Patria no puede menos de serlo de una manera principalísima con relación a las demás naciones.

Merece atención preferente por un lado el Magisterio encargado de la primera enseñanza. Alta, altísima es la función de la enseñanza en todas sus manifestaciones; noble, nobilísima es la misión de los encargados de difundirla en todos sus grados; pero no cabe duda de que el Magisterio de la primera enseñanza tiene una tradición de tristezas, de amarguras, casi pudiera decir de martirios, que no puede menos de mover nuestro ánimo en su favor...

Pero además de esto hay otra razón, que es la del interés social, la del interés político en la acepción más amplia y noble de la palabra, que indudablemente hace que converjan todas nuestras aspiraciones, todos nuestros anhelos y todas nuestras esperanzas hacia la mayor difusión e intensidad de la primera enseñanza. Uno de los oradores que tan brillantemente os ha dirigido la palabra, el Sr. Torromé, paréceme que era, llamaba la atención hacia la necesidad de pensar que de la primera enseñanza había de salir como el germen del ciudadano, que de la primera enseñanza había de salir la noción del criterio propio, la noción de la independencia de juicio, la capacidad para ejercer las funciones que se han desenvuelto democráticamente en todos los países y también en el nuestro.

Pudo haber tiempos en que la preocupación principal de las naciones fuese la enseñanza superior, y nosotros tenemos recuerdos honrosísimos de su prosperidad, porque nuestras Universidades han dejado destellos de saber y han creado hombres sabios que en todas partes del mundo nos han dado gloria y fama. Vino luego el movimiento social de últimos del siglo XVIII y de principios del siglo XIX, y con él la dirección por la clase media de la gobernación de los países, y entonces la segunda enseñanza necesitó un desarrollo y una preocupación extraordinarios de todos los Gobiernos; pero hemos llegado al momento en que las democracias triunfan, en que los hombres, por solo serlo, participan de la soberanía, y ya es indispensable que la primera enseñanza, aquella a la cual está atenido el mayor número de ciudadanos, aquella que va a todos lados, aquella a que tienen

que acogerse todos los hombres, se difunda y aumente de una manera proporcionada a la necesidad que tenemos de que esos hombres vayan con plena conciencia a ejercitar todos cuantos derechos... digo mal, todos cuantos deberes les hemos impuesto.

¿Qué habríamos hecho con tener leyes que den facultad para que se sienten bajo el dosel de la justicia, como jurados, los ciudadanos españoles? ¿Qué habríamos hecho con darles esa facultad electoral que ha de traducirse en una papeleta escrita para depositarla en una urna, sino fomentamos los rudimentos primeros, los de saber leer y escribir, y luego no fomentamos la independencia de su criterio, la serenidad de su juicio, la templanza de su carácter, la dulzura de su espíritu para las relaciones sociales?...

De ahí el que la primera enseñanza adquiera de día en día mayor importancia; de ahí el que necesitemos no sólo aumentar la cifra de los que saben leer y escribir...

Pero el saber leer y escribir es el primer paso para poder continuar en las demás enseñanzas. Todos debemos tener en cuenta que si la lectura y la escritura se difunden, se habrá adelantado mucho en el camino de nuestra rehabilitación; pero que no nos podemos dar por satisfechos con esa primera enseñanza puramente literaria, sino que hemos de aspirar a que el niño, al salir de la escuela, lleve alguna preparación útil para el día en que sea también un agricultor, un industrial.

La primera enseñanza debe dejar en el niño el germen de capacidad para el desenvolvimiento de su vida.

Enseñanza obligatoria. Grave problema, delicadísimo para su resolución. Porque el niño no puede menos de ser en algunas localidades un auxiliar del padre para la adquisición de los elementos de vida, y hay que meditar la forma de hacer humana la exigencia de que su familia prescindiera de su auxilio en edad temprana.

¿Qué procede en estos casos? Para hacer la enseñanza prácticamente obligatoria, es necesario que el padre vea otra cosa; vea que la enseñanza de aquel niño no es una enseñanza estéril para el fin inmediato de la vida, sino que es la enseñanza práctica que va a convertirlo más tarde en verdadera y más sólida y más eficaz ayuda de la familia a quien por un momento pasajero se le priva de su auxilio...

(Por otro lado) tenemos que pensar en que a la prosperidad de la enseñanza, tiene que ir unida la prosperidad del Maestro mismo, no ya por deber de conciencia, no ya por aquella necesidad de que todos los que realizan una función en la vida tengan la debida recompensa, sino porque, para mí, en momentos como el actual, la prosperidad del Maestro y la de la enseñanza son absolutamente inseparables. ¿Qué estímulo van a tener los hombres para acudir al Magisterio si les ponemos por delante el triste porvenir que hoy se presenta? ¿Qué es lo que necesitamos nosotros sino buscar vocaciones, hacerlas germinar y fructificar de manera que puedan mañana recogerse por la sociedad? ¿Y cómo habíamos de hacerlas germinar y fructificar si a todo aquel que sintiera inclinación hacia el Magisterio, le exigiéramos sentirla también hacia el martirio?. Esto no es posible. Es necesario que aquel que sienta vocación hacia el Magisterio no tenga que pensar en que hay profesiones y aun oficios que producen con menos esfuerzos y con menor gasto mayor remuneración. Así no

presenciaremos el triste espectáculo de que cada día decrezca más la matrícula en nuestras Escuelas Normales de Maestros...

Entiendo, pues, que en este momento el problema de la difusión de la enseñanza, el problema de su mayor intensidad tiene que ir unido, íntimamente unido, sin que sea posible la separación, al problema de la mejora de la situación del Maestro. Casi siento que entre los temas que se han de discutir con motivo de este Congreso, no se hayan planteado aspectos prácticos y asequibles de esta naturaleza; porque el Gobierno, a quien indignamente represento en este acto, tiene que preocuparse, y se preocupa grandísimamente de la primera enseñanza, pero no le bastan sus meditaciones y su voluntad: necesita que aquellos que tienen la experiencia diaria de la vida, aquellos que luchan con la adversidad, aquellos que encuentran el obstáculo, le ilustren con su experiencia también, que a veces encuentra fórmulas que meditaciones largas no inspiran.

Yo hubiera visto con mucho gusto, y lo veré si en las sesiones del Congreso se afrontan, al fin, estos problemas, siquiera sea incidentalmente, que se tratase del aspecto material, del problema de las llamadas retribuciones de los Maestros, de la cuestión de los edificios escolares, y sus condiciones adecuadas para los fines de la primera enseñanza agrícola experimental y de la enseñanza industrial, que sienten los primeros jalones y despierten las aptitudes para el desenvolvimiento futuro de la vida.

No puede ser, repito, mi labor en estos momentos la de exponer criterios acerca de cada uno de los puntos sobre que vosotros habéis de discutir, porque mi fin ha sido y es el contrario a éste. Yo no vengo aquí a enseñar, sino a aprender; yo no vengo aquí a defender nada propio, sino a recoger las observaciones de los Maestros de primera enseñanza. Yo he de seguir atentamente todas vuestras discusiones; yo he de estudiar detenidamente todas las conclusiones de este Congreso, para procurar realizarlas hasta donde sea posible, con el propósito firme de no consagrar mi vida ministerial a empeño más preferente que a las prosperidades de la primera enseñanza y a la estimación que en justicia corresponde a los encargados de difundirla⁴².

J. de la Cierva —Ministro de I.P. y B.A., conservador— (1905):

La ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857 organizó la instrucción primaria en nuestra Patria y dignificó el ejercicio del Magisterio de primera enseñanza; pero el concepto mezquino que entonces se tenía de este interesante servicio, la escasa e imperfecta preparación que los Maestros han recibido en las Escuelas Normales durante medio siglo, los vicios arraigados de la organización administrativa y pedagógica del Magisterio y la exigua remuneración del gran número de Maestros que residen en poblaciones de corto vecindario, han sido la causa de que una manifestación tan importante de la vida nacional haya producido el escaso resultado que revela la estadística de la cultura patria.

Encomendamos a los Municipios el fomento y organización de la primera enseñanza, advirtiéndose pronto que no acertaban a desarrollarla cuanto su influencia en el progreso nacional requería, y tuvo

⁴²Bugallal, G.: "Discurso inaugural del Congreso Pedagógico Nacional de Albacete". *La Escuela Moderna*, nº 151, oct. 1903, pp. 234-239.

necesidad el Estado de intervenir con mayor eficacia en ella, a pesar de lo cual siguió desatendido el servicio, hasta el punto de ser motivo de descrédito para España la cuantía y persistencia de la deuda escolar.

Múltiples son, sin duda, las causas de nuestras recientes desgracias; pero al investigarlas y estudiarlas se descubre que una de ellas es el atraso educativo del pueblo, porque la marcha progresiva y triunfante de otras naciones coincide con la atención que han dedicado a la organización de la primera enseñanza, haciendo del Maestro activo propulsor del engrandecimiento nacional, que inculca en el espíritu del niño, con el hábito del estudio y el anhelo de saber, el amor a la Patria, el culto a sus tradiciones gloriosas, la fe en su porvenir.

En cambio, nosotros, por no apreciar tal vez la inmensa gravedad del problema, manteníamos la mitad de nuestra población ausente de la más rudimentaria cultura, y hoy mismo, después de algunos generosos esfuerzos, esa cifra continúa llamando con imperio creciente a la conciencia nacional.

Por fin decidió el Estado tomar a su cargo la administración de primera enseñanza, pagando directamente a los Maestros su sueldo y el material de las Escuelas; pero este primer paso no bastaba para atajar el mal, y hubo que pensar muy luego en el aumento de aquellos haberes, señalando como mínimo el de 500 pesetas anuales. Impuso el esfuerzo considerable sacrificio a los pueblos, mal preparados para soportarlo, y, sin embargo, en el proyecto de presupuestos generales del Estado para 1905 presentado a las Cortes, se pedía un nuevo aumento de consignación para el establecimiento de Escuelas, demostrándose con ello que la reorganización y fomento de ese fundamental servicio exigía todavía mayor esfuerzo.

En tal situación, el Gobierno de V.M. ha estimado absolutamente necesario afrontar resueltamente el problema y buscar la solución que su gravedad impone, diciendo con toda claridad al País que, desgraciadamente, la mayor parte de las sumas cuantiosas que se destinan al pago de los Maestros y de material de Escuelas resultan estérilmente sacrificadas, pues es tan defectuosa la organización de la enseñanza que permite mantener vacantes millares de Escuelas, como en la actualidad sucede, y no se consigue, a pesar del sacrificio impuesto, que disminuya el ejército aterrador de españoles que no saben leer ni escribir. Hay que confesarlo públicamente para que todos adviertan el peligro que nos amenaza. Si no se atiende a combatir el mal, serán muy grandes sus estragos, pues la debilidad intelectual de los pueblos modernos es la causa más eficaz y terrible de su decadencia, y sin la base de la enseñanza primaria en vano intentaremos aumentar la cultura patria...

Cierto es que con sueldos de 500 pesetas, pedir al Maestro aptitud científica, vocación y laboriosidad, en un país donde la vida se ha encarecido tanto en los últimos años, es pedir algo que seriamente no puede pedirse, y mantener la ficción intolerable de que tenemos organizado un servicio que adolece de tantas deficiencias. Y porque el Maestro no cuenta con haberes necesarios para vivir, sólo para vivir, ha de buscarlos desviando su actividad de la enseñanza, abandonando la Escuela, trabajando corporalmente o dedicándose a enseñar con preferencia al niño acomodado, con abandono de innumerables niños pobres que en grandes y pequeños lugares vagan por las calles y preparan nuevas generaciones ignorantes.

En estas circunstancias, no todo el personal reúne aquellas condiciones que la naturaleza de la función de enseñar exige; y si a esto se agrega que gran número de locales son inadecuados, por falta de capacidad y de condiciones higiénicas, fácilmente se justifica lo que queda dicho y la urgencia de medidas de gobierno que inicien vigorosa y resueltamente la reorganización de este servicio, que afecta a la esencia de la vida nacional.

El gobierno de V. M. estima que a los Municipios corresponde el pago de estas atenciones; pero reconoce a la vez que, por ahora, debe el Estado seguir administrando la primera enseñanza, y que, para su mejor desenvolvimiento, ha de subvencionarla, en cuanto la situación económica lo consienta. Para aliviar a los pueblos de un exceso de gasto que les permita atender mejor a la construcción de nuevos locales, proyecta limitar lo que por personal y material deben pagar a lo que en 1901 les correspondió, dando así satisfacción cumplida a las reclamaciones posteriores sobre aumentos de cupos.

El aumento de haberes para que el sueldo mínimo sea el de 1.000 pesetas anuales, y la creación de nuevas Escuelas en sucesivos presupuestos, hasta llegar a 30.000, que por hoy parecen suficientes, aunque a muchas más habrá que aspirar en lo porvenir, constituirá la subvención del Estado para la mejora y desarrollo de la instrucción primaria. Dotado así el Maestro; prohibiendo las retribuciones de los niños pudientes, a fin de que la enseñanza se dé lo mismo a éstos que a los pobres; procurando con el escalafón y los ascensos en la misma Escuela evitar los continuos traslados, y con el Cuerpo de aspirantes, formados en todas las provincias, la rápida provisión de las vacantes; exigiendo para ascender y para desempeñar el cargo pruebas constantes de aptitud, a fin de que estudie y trabaje el Maestro y no caiga en abandono; estableciendo la enseñanza graduada; organizando la de adultos, que es tan importante, y que hoy tiene más de aparente que de real; administrando cuidadosamente los créditos para material de las Escuelas; con todas estas medidas, que la reorganización de las Normales y de la Inspección completarán, cree el Gobierno que se conseguirá un progreso importantísimo en la cultura del país⁴³.

A. Jimeno —Ministro de I.P. y B.A., liberal— (1906):

"Para las luchas de la inteligencia, que son al fin las que conducen al triunfo en todos los terrenos, España ha entrado en el siglo XX casi desarmada. El combate de la vida adquiere en todos los pueblos caracteres de encarnizamiento al que, de vez en cuando, la guerra por las armas da agudeza sin igual; pero en él la inteligencia, el denuedo y la tenacidad se llevan siempre la palma. Ahora es más que nunca triunfador el cerebro. A mucho obligan los prodigios de la industria a las naciones... Los pueblos potentes escudriñan sin cesar todos los rincones del planeta para colocar el sobrante de su producción. Las naciones repletas se miran con inquietud por encima de sus fronteras, ya más celosas de sus glorias comerciales que de las glorias de sus milicias. El rápido subir del nivel intelectual por todas partes debe alarmar al que no aprende. Cada vez es más difícil para el

⁴³Cierva, J. de la: "Reorganización de la primera enseñanza". Exposición. R. D. de 22 de Marzo de 1905, pp. 25-29.

ignorante la guarda de sus intereses nacionales, así como es más penosa, para el que se descuide en estudiar, la conservación de la hegemonía política alcanzada y el puesto obtenido en el concurso de la civilización. Y en la marcha hacia el término indefinido del progreso van siempre en la vanguardia únicamente los que hicieron de su inteligencia el faro, de su descanso el trabajo y de su actividad el motor de su carrera. Compréndese así por qué se derrama a manos llenas por todos lados la instrucción, sin timideces financieras y sin escrúpulos parlamentarios... La escuela educadora, el taller instructor, la Universidad floreciente, el maestro dignificado, la dotación de la enseñanza suficiente y hasta rica, señalan en los pueblos civilizados la marca de la mayor cultura y también la del mayor poderío en tierra y en mar. Y, a medida que la lucha de intereses materiales es más viva, aumenta la tensión intelectual y se excita la sed inextinguible de aprender.

A estos momentos históricos hemos llegado nosotros muy poco prevenidos y apenas avisados, por culpa quizás de la fatalidad, pero más seguramente por la de nuestra imprevisión. Nos faltan las escuelas que hace años debiéramos tener: muchísimas de ellas son estigma de pobreza y de descuido para la administración, causa de severas censuras de la pedagogía y motivo de protesta para la higiene. El maestro, ayer todavía condenado en muchos rincones al hambre, redimido hoy ya de esa vergüenza, está aún mal retribuido, peor considerado, no preparado siempre convenientemente para el desempeño de su misión augusta, entregado más veces de lo que fuera de desear al caciquismo del alcalde, a las venganzas electorales, a las intrigas de la menuda política de aldea, perdido en la soledad de su aislamiento intelectual en pueblos ocultos y lejanos, dejando en ellos oxidar lo que aprendió, en un monótono existir que no ilumina resplandor alguno de lo nuevo llegado de fuera...

Y así estamos en 1906 y parecemos querer perseverar, ocho años después de nuestros desastres coloniales, a pesar de nuestras ansias de regeneración, de los propósitos de enmienda, de las promesas de buscar caminos nuevos y de indagar cómo los otros se arreglaron para llegar tan alto. Y así estamos, con nuestros millones de analfabetos, con tacañerías en el presupuesto, con planes de enseñanza misoneristas, rindiendo culto al método que entroniza a la memoria y la hace dueña y señora de la casa cerebral, cuando sólo debiera ser en ella doméstica hacendosa, siempre pronta a servir y jamás dispuesta a dominar.

Por eso nuestro país no ocupa el lugar debido en el cuadro de la cultura mundial. Acusan esta desgracia la estadística de nuestro analfabetismo, la dotación de nuestra enseñanza y el pobre contingente que nuestros sabios de hoy dan a la colosal obra de la civilización.

Que España está mal ¿quién lo duda? que es su principal enfermedad social las deficiencias de su instrucción ¿quién puede negarlo? ocultarlo sería inútil y agravaría la dolencia.

Empecemos por la escuela; todos los que me oyen, todos los que me leerán han pasado por ella. ¿Por qué recordaros lo que es la mayor parte de los locales donde están instaladas las nuestras? La rural, sustituta en muchos casos del desván o del granero, utilizando la casucha ruinosa con cuyo alquiler sueña el cacique, junto a la cuadra a veces, muy pocas hecha de planta. La urbana, en una casa de vecindad, con la clase junto a la alcoba y no lejos de la cocina, arrendada a buen precio para

salir del paso, y a falta de cosa mejor: todas reducidas, mal olientes a causa del aire de tan rumiado irrespirable, no sobradas de luz, de cubicación escasa, feas, nada limpias, aun contra la voluntad del maestro, dispuestas a propósito para dejar en el niño recuerdos perdurables de aversión.

La estadística oficial de los edificios escolares da una triste enseñanza. Algunas escuelas rurales han tenido que cerrarse porque su única ventana, el único hueco abierto al azul del cielo y al verde de los campos, el único agujero por donde debiera entrar a raudales el aire puro y sano para pechos infantiles, ¡daba al cementerio! Otras son la antesala de la cárcel del pueblo y sirven de paso a la conducción de presos. Las hay separadas sólo por una pared del hospital; muchas reciben directamente los perfumes de la cuadra vecina. Las cifras son aún más elocuentes: 27 escuelas de la provincia de Málaga tienen el vertedero de las infantiles inmundicias en el patio o corral junto a la clase. De 429 escuelas de otra provincia, 400 carecen de agua. La inmensa mayoría en España están sin retrete, y más vale así si hubieran de tenerlo como algunas que no nombro, que lo abrigan dentro de la misma aula. En Albacete hay 11 escuelas que sólo tienen luz, ventilación y acceso por una puerta; sería de ver lo que dentro puede hacerse cuando el frío, el viento o la lluvia obliguen a cerrarla. En la misma provincia hay 72 escuelas cuyo piso es de yeso o de tierra, lo cual quiere decir que será terreno donde la suciedad y con ella el germen de la enfermedad reinen y tengan su nido. Pero no creáis que ésta sea una excepción que debe señalarse; en la de Valencia son 47 las que brillan también por la ausencia en su suelo de la piedra o del ladrillo. ¿A qué cansarnos? El aire, el elemento indispensable para la vida, el aire, tan necesario para la humana planta, y más que nunca cuando temprana y apenas naciente empieza a vivir, falta en cantidad necesaria en esos rincones donde durante horas enteras se hacinan los niños como tiernos frutos en despensas enmohecidas para podrirse. No los cinco metros cúbicos que por cabeza asignan los higienistas; no los cuatro que la necesidad otorga aun en países cultos: ni siquiera dos metros tienen algunas de nuestras escuelas. Mi vista se ha detenido asombrada al tropezar con estadísticas de provincias donde hay locales destinados largas horas a los alumnos que ofrecen a cada uno de ellos ¡menos de un metro cúbico de aire para sostener el libre juego de su respiración! Un delegado regio que fue de Barcelona decía a propósito de aquella culta capital que la escuela pública es «miserable, raquítica, fea, mal alojada, en locales reñidos con la higiene, mal avecindada en muchos casos y pregonando en casi todos grandes y prolongados descuidos». Permitir que esto continúe sin tomar sobre la marcha un camino que conduzca al remedio sería un crimen, y yo no quiero hacerme cómplice de él.

Ese camino nos lo marca la experiencia ajena. En Francia, en Bélgica, en otros países, hace cuarenta años estaban tan mal como nosotros. Italia, a pesar del millón de liras consignado a este objeto todos los años en su presupuesto de Instrucción, contaba hace tres años sólo con 22.000 escuelas en buenos locales de las 50.000 que posee. Pero allí y en todos los países cultos el movimiento emprendido para mejorar los edificios escolares es asombroso. Francia gastó en diez años, desde 1878 a 1888, unos 500.000.000 de francos en la construcción y reforma de sus escuelas. Quizás a estas fechas pasen ya de 850.000.000 los destinados a tal fin.

A muchos de nosotros asustaría tal vez la idea de tan enorme dispendio, sin parar mientes que tal suma, aplicada a la casa del saber popular, engendró la aparición sobre el suelo de Francia de 18.000 nuevas escuelas en pocos años. Y Bélgica no le había ido en zaga. Aquellas escuelas que, según decía Smets, eran en otro tiempo almacenes de niños, locales tristes, de muros enjalbegados, siendo la vergüenza de la enseñanza belga, se han convertido en hermosos edificios que han consumido, quizás con sobrado lujo, centenares de miles de francos.

Los suizos llaman a las suyas «los palacios de la República».

Este respeto a la escuela quisiera yo ver arraigado en nuestro país, y a conseguirlo «hasta donde los medios alcancen he de dedicar mi actividad».

Hay que hacer escuelas. ¿Por qué no imitar lo hecho en otros países? Más de 2.000.000 de pesetas se dedican en España al alquiler de locales: sólo el Ayuntamiento de Madrid gasta en esto más de 300.000. Mentira parece que no se haya pensado a tiempo en capitalizar este interés, porque al cabo de algunos años, pocos o muchos, el Estado o el Municipio hubieran entrado en posesión de edificios hechos de nueva planta, a propósito, en excelentes condiciones para instalar las escuelas necesarias.

No hay que aplicar a esto más que una buena voluntad; la cosa no es imposible, ni siquiera difícil, y repito que tengo el firme propósito de acometerla para librar al país de la vergüenza de no tener a la escuela con decoro. Presentaré a las Cortes, tan pronto como éstas se abran, un proyecto de ley en que, por medio de una operación de crédito, puedan los Municipios tener a su disposición la suma de millones indispensables para obra tan útil.

Con 50.000.000 en el término de cinco años, en algunas localidades tal vez más pronto, pueden hacerse algunos miles de escuelas.

Mucha gente hay en España a la cual no sirve para nada la palabra escrita, soberano modo de la expresión que suprime las distancias y los siglos, asegurando la transmisión y la perpetuidad de las ideas. Contamos con un enorme peso bruto que nos entorpece la marcha a través del campo laborable del progreso. Son muchos, por desgracia, nuestros analfabetos, porque, aun haciendo la lógica rebaja de los inferiores a seis años, que por su edad deben ser exceptuados del cómputo, hay 49 de 100 españoles que no saben leer ni escribir...

¿No ha de estar justificado nuestro atraso? Estamos muy lejos de los tiempos en que era santa la ignorancia y el cerebro vacío más puro que otro alguno. Hoy se vive más cuanto más se lee y se escribe. Este número exorbitante de analfabetos, aunque no fuera obstáculo a nuestro progreso, sería por la comparación con otros países gran motivo de afrenta. Pero de él y de ésta, el Estado y sólo el Estado tiene la culpa. El gran dispensador del dinero y de la instrucción, el que en su mano tiene la dirección, el orden, el gobierno de la enseñanza pública, es también el gran responsable, y yo pretendo, en lo que pueda, huir el cuerpo a responsabilidad semejante.

Bien sé yo que somos nación pobre que aún está dedicada a cohibir sus hemorragias, aplicando a las no cerradas heridas los despojos de sus antiguos lujos; pero también se me alcanza que mucho más de lo que se hace se debe y se puede hacer.

Hay que aumentar el número de nuestras escuelas aunque no sea más que hasta aquel que es necesario para cumplir la ley de 1857. ¡Que se necesita aumentar el presupuesto! Es natural, y yo añadiré que es preciso. En el concierto europeo hay cinco o seis países que gastan mucho más que los otros en instruir y educar a sus ciudadanos: en admirable emulación internacional va a la cabeza Suiza con 10 francos y 15 céntimos por habitante; le sigue luego Inglaterra con 7,21, Alemania con 6,23, Holanda con 6, Francia con 5,90, Bélgica con 5,35, Suecia con cantidad igual y Noruega con 5,05. Confesémoslo ahora con franqueza para poner remedio: España, Rumanía y Rusia son las tres últimas...

Cuando haya las escuelas que debe haber, es cuando podremos pensar en la instrucción obligatoria, necesario fundamento de la cultura nacional. Entonces serán los analfabetos los únicos culpables de su ignorancia, si al mismo tiempo realizan los gobernantes el complemento de su acción tutelar, con el empleo de todos los medios que hagan a la escuela agradable y útil, a la enseñanza fecunda y al maestro venerable y venerado.

Pero entretanto, mientras no existan escuelas bastantes y no se haga fácil y cómoda la asistencia a ellas, y tengamos que tolerar la vergüenza de que muchos miles de niños queden sin instruir y educar y no por falta de ellos ni de sus padres, y haya como en algunas capitales de importancia, escuelas cerradas por falta de local, y en Madrid, por ejemplo, 15.000 muchachos se entreguen a la libre e ineducadora vida callejera sin que pueda forzárseles a aprender por imposibilidad de albergues para enseñarles, no nos lamentemos inútilmente de nuestros analfabetos, ni del aumento de nuestra criminalidad, ni del estado de nuestra cultura...

Y no hablo de la gratuita para todos, pobres y ricos, porque este es un ideal deseable, pero más lejano, en nuestro horizonte social.

Pero no bastaría este fácil acceso al lugar del saber. La escuela necesita al maestro, y al maestro en España hay que hacerlo en todas ocasiones como la moderna pedagogía necesita...

Por una paradoja social incomprensible la función más augusta ha sido la peor pagada, y la estimación ha corrido parejas con el estipendio. Afortunadamente la imagen del maestro famélico tiende a desaparecer ya de la realidad de la vida y está casi borrándose en la ficción del teatro.

Gracias a García Alix, al Conde de Romanones y a Dominguez Pascual, Ministros de nombre memorable para los maestros españoles, ha pasado mucho tiempo con provecho para el sufrido Magisterio de instrucción primaria.

Pero queda bastante que hacer para honrar al maestro, para dignificarle, para dar mayor relieve a su personalidad y para asegurarle el modesto vivir. ¿Aumentar su sueldo? A eso habrá que llegar.

Si lo consigo habré redimido del todo al maestro español de una tiranía rural lamentable y, ennobleciéndole, le sacaré de las garras del caciquismo corruptor; en adelante, no será dependiente municipal e instrumento de las minucias humillantes que a la sombra del campanario agostan la vida. ¿Hay razón para que en España no sea el humilde maestro tan funcionario del Estado como el honorable catedrático de Universidad?

Voy a convertir al maestro de escuela en funcionario del Estado, pagado directamente por el Estado y sólo del Estado dependiente"⁴⁴.

S. Alba —Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, liberal— (1913):

"...Hace ya bastantes años, bien ajeno yo a que llegara para mí un día como éste, hube de comprometerme en una afirmación, que era, sobre todo, el lamento ingenuo y espontáneo de mi alma de patriota, después del desastre colonial. Haciendo mía una pregunta del famoso Demolins, la más célebre de cuyas obras traducía y prologaba, colocando yo el nombre de nuestra nación donde él escribiera el de la suya, interrogaba a mi conciencia, más aún que a la de los que hubieran de leerme: «El régimen escolar español ¿forma hombres?» —me decía—. Y una voz interior, acusadora sincera gritábame sin vacilaciones ni eufemismos «¡No!»...

He entonado yo el examen de mi propia conciencia, he mostrado las culpas de toda la generación política a que pertenezco; pero indigno fariseo o mentecato estupendo sería el que no asociara a ella la parte de pecado que le corresponde a catedráticos, maestros, alumnos, padres de familia, prensa, sociedad toda en que vivimos, y que apenas si se preocupa una vez al año de estas cuestiones...

...Esta espléndida victoria, este último triunfo en la política pedagógica por que suspiramos, esta honda y radical transformación de un régimen de enseñanza estéril o enervador en un sistema de cultivo fecundo y de entrenamiento vigoroso de los hombres del mañana, no puede lograrse, no se logrará nunca, si no es aquella política la política de todos los españoles, o al menos de sus núcleos más conscientes. Hoy —declarémoslo con toda la tristeza que queráis; pero también con toda la verdad que corresponde a este pensar en alta voz —semejante política no es aún popular en España; no tiene el calor, la fuerza, el empuje de una muchedumbre puesta en marcha. Es el tema, más que la acción, de unos cuantos oradores, escritores y *dilletanti* diversos. El pueblo aún no la siente y mucho menos la impone...

Habrà, desde luego, que renegar del viejo sistema de hacer escuelas y, en general, edificios de enseñanza para ornamento aparatoso de las ciudades y de las villas y para gloria y provecho de sus autores y constructores; pensar sólo en el interés pedagógico y en el del Estado y los pueblos, que no requiere y sí rechaza la continuación intensa y amplia de ese sistema de palacios escolares, que se desacreditó ya en el extranjero, y que, antes casi de iniciarse, desacreditado está también en España, por el agravio para la justicia distributiva con que se han concedido en otros tiempos subvenciones y consignaciones; proseguir la política de especialización, ya señalada en resoluciones diversas, acomodando el tipo de escuela a la naturaleza del pueblo donde ha de funcionar, y no autorizar que sea lo mismo, por ejemplo, la escuela de una villa industrial que la de una aldea de labradores; y, en suma, asegurar desde la primera hora la inversión eficaz, con el máximo provecho para la enseñanza y el mínimo dispendio para el Tesoro, de los recursos del contribuyente....

⁴⁴Jimeno A.: "Discurso de apertura del curso académico 1906-1907 en la Universidad Central". *La Escuela Moderna*, nº 187, oct.1906, pp. 643-656.

Y aún haciendo todo esto, y aún aplicando a la empresa una austeridad ejemplar, quedará todavía, al lado de ella, por encima de ella, mejor dicho, la obra más difícil, más personal, porque es obra viva, de carne y de sangre, de músculo y de nervios, de corazón y de alma, de vocación y de desinterés; obra de propagandista, de evangelizador, de apóstol, de soberano y magno creador: *¡El maestro!*

Dadme escuelas primorosas, dotadas con un material de enseñanza admirable; no coloquéis dentro de ellas la figura augusta de un maestro que sea digno de este nombre, y habremos perdido lastimosamente el tiempo y el dinero. La primera preocupación del gobernante ha de ser colocar a las gentes que se sientan con vocación y medios para enseñar a las generaciones infantiles en situación de vida que permita el desarrollo de aquellas aptitudes, en condiciones de humana y normal satisfacción... (pues) si bella y solemne fue la toma de Granada para los señores Reyes D. Fernando y Doña Isabel, no será, por silencioso y sencillo, menos grande aquel momento en el que, rompiendo la costra de tantos siglos, clave el esfuerzo tenaz de los maestros españoles el signo del triunfo sobre el analfabetismo la ignorancia y la rutina.

La obra es enorme, colosal. ¡No me arrepiento de haberla incluido desde luego entre estas nuevas epopeyas humanas que consagran, no la muerte ni la devastación, sino la fraternidad de los ciudadanos y la dignidad del pueblo!

Para continuar en ella la obra a todos encomendada, no han dejado en otros aspectos el Gobierno actual y el Ministro que os habla de aportar también la colaboración de sus actos. En el proyecto de presupuestos sometido a la deliberación del Parlamento, y en un momento en el cual todos los Ministros han sido constreñidos a reducir la cifra de su departamento respectivo, consignase un millón de pesetas para proseguir la elevación del sueldo mínimo a 1.000; 350.000 más, que resultan precisas para cubrir el déficit producido ya en tales atenciones del presupuesto vigente, 400.000 para creación de nuevas escuelas, y 100.000 para ensayar debidamente la enseñanza de adultos; todo ello con los aumentos complementarios en las consignaciones de material, y con la ampliación indispensable del número de inspectores, sin la cual, entregados a la soledad y a la falta de calor social, los Maestros rurales, sobre todo, acabarían por desanimarse y rendirse al pesimismo y al escepticismo ambiental...

Trabajamos además asiduamente en la elaboración y recopilación de los datos precisos y en la ejecución de las medidas de gobierno necesarias... a fin de pagar y cancelar definitivamente los atrasos que a los maestros todavía se adeuda...

¡Es tanto y tan complejo y vario lo que nos falta por hacer! Tenemos, en primer término, que completar el número de escuelas señalado por la ley del 57. ¡El plan de nuestro insigne Moyano es todavía un programa político, al cabo de más de medio siglo de promulgarse aquélla! Y sólo para esto, calculad habremos de crear más de 10.000 escuelas. Pero no olvidéis que la escuela no es ya un amontonamiento antipedagógico e inhumano de alumnos, sino la ordenación racional, higiénica y moral de un grupo de ellos, a los que alcance la acción eficaz del maestro que ha de dirigirles. Un maestro no puede dirigir, ni siquiera atender, como en tantas y tantas de nuestras escuelas, a más de

un centenar de muchachos. Dad a cada maestro no más que 50 niños. Pues sólo para esta obra, según los cálculos del Museo Pedagógico, serán necesarios, sobre los que tenemos, *cincuenta mil maestros más* en España... Su misma magnitud es la primera razón que ha de movernos, no a abandonarla ni a aplazarla indefinidamente, sino a aplicar a ella, cuando menos, la misma intensidad de acción que viene aplicándose a la solución de otros problemas nacionales...

¿Por qué nosotros no hemos de tomar también en cuenta lo que en otros países se hace, modificando la actual indefensión de nuestra cultura, respecto a la formidable obra pedagógica a que se consagra el mundo entero?....

España... ¡ah! España, no sólo necesita aumentar el número de maestros en la proporción antes consignada, sino que, resuelto este problema de cantidad, o mejor, paralelamente a su resolución, habrán de preocuparse también, no sólo el Estado, sino, en general, las Corporaciones y las clases directoras del país, de infundir un nuevo espíritu a toda la organización de la primera enseñanza, estableciendo cursos intensivos para los Maestros actuales que lo deseen; formando Maestros nuevos, no sólo mediante cursos normales, sino con ensayos de vida en común, viajes y colaboración a su formación pedagógica de todas las fuerzas vivas docentes, desde la Universidad hasta el taller; organizando la inspección a la moderna; instituyendo misiones pedagógicas, ensayando instituciones complementarias que son hoy ya elemento normal en la vida de otros países: campos de juego, cantinas escolares, asistencia médica, jardines, baños, salas de lectura, bibliotecas circulantes, mutualidad escolar, colonias de vacaciones, sanatorios, núcleos de asistencia familiar, etc.; supliendo la falta de locales, mediante la construcción, en medio del campo, de barracas provisionales para instalar por el momento las escuelas, y haciendo que, como en el Japón, en cada local se den, por maestros distintos, dos sesiones largas, una por la mañana y otra por la tarde, a otras tantas secciones de niños; conexionando y fundiendo, en cierto modo, la escuela con la Universidad, para que, como en Inglaterra, baje de las altas regiones de la ciencia una corriente propulsora y tutorial sobre las poblaciones rurales; instituyendo publicaciones, de información muy concentrada, de todo lo que ocurra en el mundo, y repartiéndolas profusamente, hasta en la última escuela rural; creando un sistema de becas, para que puedan trabajar los maestros periódicamente en el Museo Pedagógico, en las Universidades y en el extranjero.

Gastos en Instrucción primaria, por habitante, de varios países, según la estadística del «Report» del Comisario de los Estados Unidos, años 1910 y 1911.

	Francos
Estados Unidos....	23,20
Inglaterra.....	15,45
Suiza.....	15,20
Escocia.....	14,85
Holanda.....	11,50
Suecia.....	10,30
Alemania.....	10,25
Irlanda.....	9,35
Francia.....	7,45
Noruega.....	7,25
Bélgica.....	5,20
Austria.....	5,00
Italia.....	3,80
Grecia.....	2,45
España.....	1,25

Gastos en Instrucción primaria, por cada niño de los inscritos en las Escuelas, según la estadística del «Report» del Comisario de los Estados Unidos, año 1911.

	Francos
Inglaterra.....	91,60
Escocia.....	85,95
Holanda.....	75,10
Suecia.....	72,05
Alemania.....	60,85
Irlanda.....	58,60
Francia.....	52,20
Noruega.....	47,25
Italia.....	43,70
Bélgica.....	42,20
Suiza.....	40,95
Austria.....	33,05
Grecia.....	26,75
España.....	12,50

Estadística de la instrucción primaria en diversos países. (Tomada del «Report» de los Estados Unidos de 1911)

Países	POBLACION	ALUMNOS	MAESTROS
Austria	28.567.898	4.243.628	97.399
Bélgica	7.451.903	923.386	20.865
Alemania	60.641.278	10.224.125	166.597
Inglaterra	35.756.615	6.045.089	161.796
Escocia	4.877.648	843.242	18.024
Irlanda	4.371.570	699.945	15.281
Grecia	2.631.952	241.433	4.346
Italia	34.269.764	3.002.168	60.323
Holanda	5.898.429	904.142	26.073
Noruega	2.392.698	369.993	8.106
España	19.712.585	2.000.000	26.589
Suecia	5.476.441	784.974	19.351
Suiza	3.741.971	529.590	12.023
Francia	39.376.000	629.906	154.586 ⁴⁵

	Alumnos escolarizados Hab./(%)	Nº de orden	"Ratio" Prof./Alum.	Nº de orden
Austria	14,8	7º	43,5	5º
Bélgica	12,3	12º	44,2	7º
Alemania	16,8	3º	61,3	13º
Inglaterra	16,9	2º	37,3	3º
Escocia	17,2	1º	46,7	10º
Irlanda	16,0	4º	45,8	9º
Grecia	9,1	14º	55,5	12º
Italia	8,7	15º	49,7	11º
Holanda	15,3	6º	34,6	1º
Noruega	15,4	5º	45,6	8º
España	10,1	13º	75,2	14º
Suecia	14,3	8º	40,5	4º
Suiza	14,1	10º	44,0	6º
Francia	14,2	9º	36,4	2º

Nota: El cuadro es del autor

⁴⁵Alba, S.: "Política pedagógica española". *B.I.L.E.*, 1913, nº 636, pp. 35-40 y nº 637, pp. 132-133.

J. Uña —Diputado a Cortes, partido reformista— (1918):

"Bases para una reforma de nuestra instrucción pública.

1.^a La obra de la educación nacional ha de ser realizada hoy por el Estado. A robustecer e intensificar su acción ha de tender toda nuestra política en materia de enseñanza. Esta doctrina no prejuzga la estructura del Estado, y es, por tanto, compatible con la posibilidad de que la acción educadora se ejerza por organismos comarcales y autonómicos, con tal de que ellos, en su respectivo territorio, representen la totalidad de la comunidad social. Tampoco implica la supresión del principio de libertad establecido en el artículo 12 de la Constitución aún vigente.

2.^a La educación general humana, las enseñanzas especiales hasta sus grados superiores, y la adquisición de la cultura más elevada, han de ser, no sólo de derecho, sino de hecho, accesibles a todo ciudadano. La falta de medios económicos no puede ser causa de que el ciudadano no se eduque.

3.^a Entre la enseñanza primaria del Estado, que es popular y la enseñanza secundaria, que hoy es característicamente burguesa, existe en la actualidad una separación absoluta. El ideal y el propósito de nuestra política consisten en organizar una educación general continuada, prolongando y ampliando la primaria con grados superiores, que se confundirán con el Bachillerato, o lo sustituirán, dándole un carácter democrático, y haciendo que la escuela pública, verdaderamente nacional, llegue hasta las puertas de las Universidades y profesiones superiores. Todo ciudadano tiene, en principio, derecho a la plenitud de la educación humana.

4.^a Para ello, en la práctica es indispensable una legislación social que, partiendo de esta necesidad de prolongar la educación general del obrero joven y de facilitar su especial preparación técnica, le proporcione los medios de lograrlo. Gratuidad completa en todas las ramas de la enseñanza, pues la educación no debe ser fuente de ingresos para el Estado: becas, pensiones y subvenciones para estudios, alimentación y vestido a los escolares, colonias, etc.; pero todo ello, no como obra complementaria de beneficencia, sino como medios esenciales que la escuela emplea para garantizar con eficacia el derecho de todos a la instrucción.

5.^a El Estado tiene que facilitar y estimular decididamente la obra de la educación de la mujer, tan completa como la del hombre.

6.^a El gran esfuerzo inmediato, urgentísimo, ha de realizarse en la enseñanza primaria. Campaña esencial, muy vigorosa y decisiva, para extinguir el analfabetismo. Aumento indefinido de las escuelas nacionales y de la Inspección, hasta ponernos rapidísimamente al nivel europeo. Reforma interna de la educación primaria general mediante la adecuada preparación del Magisterio, para que la escuela, a la vez que atienda a la salud y cultura física, eduque más por la formación intelectual que por el recitado de lecciones, y más por la acción y el trabajo personal de los niños que por el mismo ejercicio aislado de la inteligencia, teniendo de esta suerte menos de aula que de laboratorio, y menos de laboratorio que de taller.

7.^a Esta orientación no debe hacernos olvidar la necesidad de desenvolver la enseñanza técnica y profesional, y de perfeccionar el aprendizaje de los oficios y prácticas industriales y agrícolas,

a fin de que el obrero produzca más y mejor para la sociedad y obtenga mayor retribución por su trabajo.

8.^a A la vez que se fomenta la educación primaria general y profesional, hay que atender solícitamente al ciudadano y al desarrollo de los pequeños núcleos de cultura superior e investigación científica que ya va habiendo en nuestro país, y en los que lo mejor de España tiene puestas sus esperanzas. Ambas obras se completan.

9.^a No menos urgente es la educación estética. Hay que llevar a las escuelas un elevado sentido de belleza, y, a la vez, hay que impedir que continúe la ruina y el expolio de los tesoros artísticos de España.

10. Urge también multiplicar las pensiones para estudios en el Extranjero, y los Centros españoles de labor científica o artística en Europa y América, lo mismo que los de las otras naciones en España, manteniendo un cambio y relación constante con la cultura de los pueblos más avanzados, remediando el aislamiento espiritual en que vive el nuestro.

11. En todas las escuelas y establecimientos del Estado o subvencionados con fondos públicos, de acuerdo con los principios que fije la Constitución, quedará para todos plenamente garantizada la libertad de conciencia.

12. Es preciso interesar al país en la obra de la educación nacional, no limitándose a legislar sobre ella, sino procurando la cooperación de los padres de familia que tengan hijos en las escuelas públicas, y fiscalizando constantemente la acción del Gobierno por medio de la creación de Comisiones parlamentarias...

Al mismo tiempo debe cambiar toda la orientación actual, abandonando la idea de que la educación es un don del Estado, y asentando, por el contrario el principio de que es un derecho del ciudadano tan esencial, que ni aún puede renunciarse⁴⁶.

⁴⁶Uña, J.: "Bases para una reforma de nuestra Instrucción Pública". *B.I.L.E.*, nº705, Dic. 1918, pp. 363-364.

EL PROCESO ESCOLARIZADOR

Referencias legales

La Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 es el paradigma referencial del proceso escolarizador en España en la época historiada.

En su art. 7º, define la primera enseñanza elemental como "obligatoria para todos los españoles"⁴⁷ de los seis hasta los nueve años, condenando a los padres o responsables legales de los niños a multas de 0,50 a 5 ptas. por incumplir esta obligación.

Para ello, evidentemente, la escolarización debía ser gratuita o, en su defecto, subvencionada para los padres. La ley optó por la gratuidad de los niños "cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla"⁴⁸; mientras que la retribuirían, proporcionalmente a su riqueza, los que no fueran declarados pobres de solemnidad por el cura párroco respectivo visados por el Alcalde del lugar.

El Conde de Romanones, a través del R.D. de 26 de Octubre de 1901, ratificaba el articulado anterior en lo que se refiere a los principios de obligatoriedad y gratuidad, pero aumentaba la edad de escolarización de los "seis hasta los doce años"⁴⁹. Los avatares de la política del momento, impidieron la puesta en práctica de este R.D. ya que, en 1902, se celebraban elecciones generales y salían elegidos los conservadores por mayoría absoluta (231 diputados frente a 73 los liberales, partido de Romanones).

El conservador Faustino Rodríguez San Pedro, por el R.D. de 23 de Junio de 1909, art. 7º, confirmaba el ordenamiento de Alvaro de Figueroa, y exigía a los padres, tutores o encargados enviar «a las escuelas públicas a sus hijos o pupilos desde la edad de

⁴⁷ Colección legislativa de España. Tomo LXXIII, pp. 256 y sig.

⁴⁸ Colección legislativa de España. *Id.*

⁴⁹ Colección legislativa de España. Tomo X, vol. 3º, 1901, pp. 508 y sig.

seis a la de doce", incrementando la cuantía de las multas a 5, 10 y 20 pts. "a los padres, tutores o encargados que no hubieren inscrito a sus hijos o pupilos en las Escuelas,..., además, al paso de tanto de culpa a los Tribunales de Justicia,..., a los efectos de los números 5º y 6º del artículo 603 del Código Penal" (art. 7º, 5ª)⁵⁰.

Legalmente, pues, en el período historiado asistimos a dos momentos distintos en la escolarización infantil en España: entre 1898 y 1909 (de 6 a 9 años) y de 1909 a 1923 (6 a 12 años con condiciones). Veamos, a continuación, cómo se cumple este imperativo legal.

⁵⁰Aunque curiosamente limita la asistencia de los niños de diez años a seis meses anuales y la de los niños de once años a tres meses.

Estadística

Año	Población escolar 6 a 12 años	Matrícula en Escuelas Públ.	Relación Población Escolar /Matrícula %	Relación Matrícula/Población absoluta %	Sin matricular Ens. Pública %
1900 ⁵¹	2.373.179	1.072.396	45,2	5,7	54,8
1908 ⁵²	2.551.722	1.221.552	48	6,1	52
1923 ⁵³	2.798.959	1.419.497	50,7	6,5	49,3

Escolarización privada:

1900: 227.270 (9,5% Población Escolar).

1908: 304.631 (12% Población Escolar).

Datos provinciales: (Enseñanza oficial)

Provincias	1908				1922-23				
	Alumnos asistentes	Propor- ción alumnos por profesor	Pobla- ción escolar De 6 a 12 años	Niños/as de 6 a 12 años que no asisten a las Escuelas	Pobla- ción de 6- 12 años	Pobla- ción de 6-12 años matriculada	Por 100	Sin matricular	%
Alava	9.541	30,97	13.077	1.556	13.823	9.697	70,15	4.126	30
Albacete	13.715	53,57	44.813	29.321	42.177	18.887	44,78	23.290	55
Alicante	23.747	55,87	66.198	37.481	60.443	24.151	39,96	36.292	60
Almería	17.822	56,22	61.556	40.452	51.290	18.743	35,43	32.547	63
Avila	19.684	41,44	29.133	8.088	29.744	25.956	87,26	3.788	13
Badajoz	30.720	54,76	58.724	24.632	86.367	39.996	40,30	46.371	54
Baleares	9.930	42,62	38.614	17.393	39.772	11.608	29,19	28.164	71
Barcelona	48.617	49,11	142.297	38.903	133.140	46.286	34,76	86.854	65
Burgos	36.470	34,28	46.669	6234	47633	39450	82,82	8183	17
Cáceres	26767	53,96	38723	8992	56387	31712	56,23	24675	44
Cádiz	14497	44,06	66518	38801	63995	14346	22,42	49649	78
Canarias	9598	35,15	35737	22748	69978	19751	28,22	50227	72
Castellón	21872	60,42	44330	17520	36297	20712	56,90	15585	43
Ciudad Real	20485	58,36	44590	21618	60989	28071	46,03	32918	54
Córdoba	23625	50,48	60106	29751	76763	27310	35,58	49453	64

⁵¹Cossío, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid, 1915, 2ª ed., pp. 81-83

⁵²"Estadística escolar de España: 1908". Ministerio I.P. y B.A. Madrid, T.II, pp. 1054-1055.

⁵³"Estadística de Escuelas Nacionales: 1922-1923". Ministerio I.P. y B.A. , Madrid, 1924, cuadro nº 9.

Coruña (La)	28272	39,54	115044	82233	98318	39564	40,21	58817	60
Cuenca	21294	41,91	38317	16251	39361	22583	57,37	16778	43
Gerona	18834	39,99	43544	12175	37792	20145	53,30	17647	47
Granada	24335	46,09	50078	18977	81025	31922	39,40	49103	61
Guadalajara	19695	34,73	31436	10719	28047	22670	80,83	5377	19
Guipúzcoa	16030	45,80	29756	7348	34666	14039	40,50	20627	60
Huelva	16172	50,69	36356	16744	41919	17756	42,36	24163	58
Huesca	23318	36,15	35403	10536	31352	25528	81,42	5824	19
Jaén	24631	59,78	58437	28937	84.231	28446	33,77	55785	66
León	47338	34,48	62863	14514	57696	53543	92,80	4153	7
Lérida	23958	38,52	45875	17002	38939	25744	66,11	3195	34
Logroño	20016	50,29	25635	2446	25807	18706	72,48	7101	28
Lugo	16717	40,97	70135	44826	66203	28920	43,68	37283	56
Madrid	36292	50,76	95761	32069	114846	34211	29,79	80635	70
Málaga	17760	43,85	61014	41256	75053	26771	35,67	48282	64
Murcia	24934	63,29	87379	55117	85581	30514	35,65	55067	64
Navarra	28512	41,08	43807	8720	45265	32472	71,74	12793	28
Orense	27975	40,31	61748	31382	60193	44606	74,10	15587	26
Oviedo	56086	44,66	101939	40190	118920	65120	54,76	53800	45
Palencia	20545	41,67	31863	8373	24654	21706	88,04	2948	12
Pontevedra	28060	50,74	66339	35321	73899	39914	54,01	33985	46
Salamanca	34235	47,42	48408	10753	45074	38288	84,84	6786	15
Santander	21166	38,35	40610	10415	49401	24328	49,24	25073	51
Segovia	17174	38,68	24873	6558	24410	20506	84,01	3904	16
Sevilla	23554	42,90	42361	10153	87671	30245	34,50	57426	65
Soria	17081	30,39	21623	3115	22422	19762	88,14	2660	12
Tarragona	24799	55,48	41906	8474	38516	23665	61,44	14851	39
Teruel	24163	44,09	36914	11287	32988	26357	79,90	6631	20
Toledo	27474	62,58	45579	15799	61357	37387	60,93	23970	39
Valencia	46118	60,76	85388	28783	112135	54368	48,48	57767	52
Valladolid	25741	55,96	31523	9902	37986	26616	70,07	11370	30
Vizcaya	27170	61,05	46334	11633	55411	22713	40,99	32698	59
Zamora	28741	46,81	44315	11245	36142	30867	85,40	5275	15
Zaragoza	36269	58,50	61074	17836	62818	42839	68,19	19979	32
TOTALES	1.221.552	45,94	2.554.722	1.025.539	2.798.959	1.419.497	50,71	1.379.462	49

Otros datos estadísticos de 1922-23:

Provincias con mayor índice de escolarización:

Provincias	Población escolar matriculada
1. León.....	92,8 por 100
2. Soria.....	88,1
3. Palencia.....	88,0
4. Avila.....	87,2
5. Zamora.....	85,4
6. Salamanca.....	84,9
7. Segovia.....	84,0
8. Burgos.....	82,8
9. Huesca.....	81,4
10. Guadalajara.....	80,1

Provincias con menor índice de escolarización:

Provincias	Población escolar matriculada
1. Cádiz.....	22,4 por 100
2. Canarias.....	28,2
3. Baleares.....	29,1
4. Madrid.....	29,7
5. Jaén.....	33,7
6. Sevilla.....	34,5
7. Barcelona.....	34,7
8. Almería.....	35,4
9. Córdoba.....	35,5
10. Málaga.....	35,6

Distribución por edades:

Edades	Población Escolar	Matrícula	Por 100
6 años	470.103	257.702	55
7	462.049	253.287	55
8	485.002	254.193	53
9	450.577	240.433	53
10	497.798	223.111	45
11	433.430	190.771	44

Escolarización por sexos: (incluye matrícula preescolar)

ALUMNOS MATRICULADOS				
PROVINCIAS	Niños	Por 100	Niñas	Por 100
Alava	5998	52,4	5449	47,6
Albacete	11052	50,8	10708	49,2
Alicante	14118	48,4	15029	51,6
Almería	11464	52,8	10270	47,2
Avila	15703	51,4	14819	48,6
Badajoz	21968	48,5	23210	51,5
Baleares	8604	61,1	5474	38,9
Barcelona	27905	46,1	32562	53,9
Burgos	24220	51,5	22792	48,5
Cáceres	17561	48,8	18420	51,2
Cádiz	9502	55,3	7655	44,7
Canarias	11701	50,3	11526	49,7
Castellón	12649	48,8	13259	51,2
Ciudad Real	16490	51,4	15549	48,6
Córdoba	16743	52,7	14974	47,3
Coruña	25726	55,5	20612	44,5
Cuenca	12652	47,8	13781	52,2
Gerona	14690	53,8	12583	46,2
Granada	18646	50,5	18269	49,5
Guadalajara	13284	51,3	12607	48,7
Guipúzcoa	8970	53,6	7763	46,4
Huelva	11088	54,4	9108	45,6
Huesca	15306	51,5	14396	48,5
Jaén	16476	51,1	15744	48,9
León	34960	53,0	30995	47,0
Lérida	16759	51,7	15634	48,3
Logroño	12087	52,2	11034	47,8
Lugo	20120	55,8	15923	44,2
Madrid	21240	51,3	20152	48,7
Málaga	15498	48,8	16209	51,2
Murcia	18969	53,7	16044	46,3
Navarra	20861	52,8	18765	47,2

Orense	28091	53,9	23820	46,1
Oviedo	43463	58,2	36661	41,8
Palencia	13700	52,0	12617	48,0
Pontevedra	25411	53,3	22211	46,7
Salamanca	23211	50,7	22522	49,3
Santander	15780	54,3	13233	45,7
Segovia	12445	52,4	11324	47,6
Sevilla	17820	50,6	17349	49,4
Soria	12168	51,3	11514	48,7
Tarragona	15075	50,8	14584	49,2
Teruel	14741	48,7	15493	51,3
Toledo	20824	50,7	20206	49,3
Valencia	31359	49,6	31952	50,4
Valladolid	16769	52	15467	48
Vizcaya	14457	51,2	13753	48,8
Zamora	19284	51,6	18062	48,4
Zaragoza	25961	50,0	25939	50,0
TOTALES	873279	51,63	818052	48,37

1900	1923	
Niños: 803.130 (55,5%)	873.279 (51,6%)	incluye, en ambos casos preescolar
Niñas: 642.931 (44,5%)	818.052 (48,4%)	(niños de 3 a 6 años)

Asistencia escolar: (incluye educación preescolar)

ASISTENCIA MEDIA TOTAL			
PROVINCIAS	Matrícula	Asistencia media	Por 100
Alava	11447	7270	63,50
Albacete	21760	13385	61,50
Alicante	29147	7250	62,61
Almería	21734	13771	63,36
Ávila	30522	16345	53,55
Badajoz	45208	27553	60,94
Baleares	14078	9459	67,18
Barcelona	60467	42771	70,73
Burgos	47012	30544	64,97
Cáceres	35981	20962	58,25
Cádiz	17157	11150	64,98
Canarias	23227	12731	54,81
Castellón	25908	16768	64,72
Ciudad Real	32039	18882	58,93
Córdoba	31717	15204	47,93
Coruña	46338	26521	57,23
Cuenca	26433	14210	53,75
Gerona	27273	18887	69,25
Granada	36,915	22806	61,77
Guadalajara	25891	15579	60,17
Guipúzcoa	16733	11284	67,43
Huelva	20196	10810	53,52
Huesca	29702	18897	63,62
Jaén	32220	17913	55,59
León	65955	35829	54,32
Lérida	32393	21388	66,02
Logroño	23121	15229	65,86
Lugo	36043	15248	42,30
Madrid	41392	27862	67,31
Málaga	31707	19909	62,79
Murcia	34713	21186	61,03

Navarra	39626	24819	62,63
Orense	51911	24938	48,03
Oviedo	80124	45596	56,90
Palencia	26317	16889	64,17
Pontevedra	47622	26119	54,84
Salamanca	45733	30206	66,04
Santander	29013	17275	59,54
Segovia	23769	14296	60,14
Sevilla	35164	21432	60,94
Soria	23682	15412	65,07
Tarragona	29659	19020	64,12
Teruel	30234	20241	66,94
Toledo	41030	23871	58,17
Valencia	63311	41723	65,90
Valladolid	32246	20622	63,95
Vizcaya	28210	19690	69,79
Zamora	37346	23128	61,92
Zaragoza	51900	34892	67,22
TOTALES	1691331	1028772	60,82

Asistencia durante el curso escolar: (incluye educación preescolar)

Meses	Asistencia media	Por 100
Septiembre.....	874.407	51,7
Octubre.....	983.486	58,1
Noviembre.....	1.070.623	63,8
Diciembre.....	1.086.035	64,2
Enero.....	1.104.454	65,2
Febrero.....	1.122.655	65,7
Marzo.....	1.108.240	65,5
Abril.....	1.059.167	62,6
Mayo.....	983.882	58,1
Junio.....	894.887	52,4
Media mensual ...	1.028.783	60,7

Relación de años escolares y asistencia (incluye preescolar):

Se hallaban en el	Total	Por 100
Primer año	412.286	24,4
Segundo año.....	385.288	22,8
Tercer año.....	331.267	19,6
Cuarto año	263.691	15,5
Quinto año	236.306	13,9
Sexto y ulteriores	62.493	3,8
TOTAL.....	1.691.331	100,0

SITUACION DE LOS ALUMNOS ASISTENTES⁵⁴

Provincias	Total de alumnos	En el primer año	En el segundo año	En el tercer año	En el cuarto año	En el quinto año	En otros años
Alavá	11447	2366	2158	2054	1724	2433	712
Albacete	21760	6172	5548	4535	3180	2141	184
Alicante	29147	8424	7287	5663	3883	2930	960
Almería	21734	5491	5487	4362	3294	2152	948
Avila	30522	5582	6324	6474	5090	6749	303
Badajoz	45208	13815	12009	8801	6011	4572	-
Baleares	14078	3668	3533	2952	2136	1763	16
Barcelona	60467	16819	14702	11421	8851	7178	1496
Burgos	47012	8361	8165	8183	8018	8982	5303
Cáceres	35981	8254	7855	6827	5518	4705	2822
Cádiz	17157	5972	4630	3068	1960	1148	379
Canarias	23227	6532	6565	4458	2294	1475	1903
Castellón	25908	7530	6537	5280	3575	2924	62
Ciudad Real	32039	8697	8137	6686	4617	3114	788
Córdoba	31717	11004	8169	5921	3546	2573	504
Coruña	46338	11324	11072	9354	7421	6656	511
Cuenca	26433	5954	6284	5539	4647	3560	449
Gerona	27273	5711	5903	5638	4641	4803	577
Granada	36915	11298	9409	6878	4946	4384	-
Guadalajara	25891	5032	5082	4862	4270	4034	2611
Guipúzcoa	16733	4171	3740	3352	2945	2525	-

⁵⁴Estadística de Escuelas Nacionales: curso 1922-23. M.I.P. y B.A., Madrid, 1924, pp. 21-57.

Huelva	20196	5212	4452	3882	3221	2717	712
Huesca	29702	5935	6160	5636	4739	4259	2973
Jaén	32220	11404	8046	5892	3862	2789	227
León	65955	11685	12766	13260	12409	12789	3046
Lérida	32393	6340	7548	6966	5601	5512	426
Logroño	23121	4790	4840	4258	3628	3478	2127
Lugo	36043	9256	8538	7990	5483	4776	-
Madrid	41392	11630	10066	7438	5767	4800	1691
Málaga	31707	10337	8377	5829	4133	2887	144
Murcia	34713	10665	8959	6901	4616	3580	-
Navarra	39626	7819	7522	6744	5755	5272	6514
Orense	51911	12330	12115	11036	8826	7409	195
Oviedo	80124	17099	17555	16862	14335	13678	595
Palencia	26317	4982	4919	4813	4406	4352	2845
Pontevedra	47622	12536	11771	9867	7477	5971	-
Salamanca	45733	8589	8582	8204	7715	8012	4631
Santander	29013	5891	5669	5403	4830	4540	2680
Segovia	23769	4700	4632	4626	4246	4367	1198
Sevilla	35169	12198	8993	6481	4251	3246	-
Soria	23682	4304	4534	4444	4378	6022	-
Tarragona	29659	7069	6789	5949	4871	4854	127
Teruel	30234	6356	7124	6492	5614	4648	-
Toledo	41030	10358	8979	7906	6879	6106	802
Valencia	63311	17750	15926	12566	9151	7358	660
Valladolid	32246	5716	6406	6473	5588	5075	3018
Vizcaya	28210	6409	6730	5907	4494	3828	842
Zamora	37346	6805	7151	6572	6171	6050	4597
Zaragoza	51900	12052	11543	10552	8708	7130	1915
TOTALES	1.691.331	412.286	385.288	331.267	263.691	236.306	62.493

Madrid (Capital): (incluye Preescolar y hasta 14 años)

Por cada 100 niños y niñas matriculados en todas las escuelas de Madrid corresponden:

	Tanto por 100 de alumnos	Cifras absolutas de alumnos	TOTAL de alumnos
A las Escuelas Nacionales	27	14.816	Oficiales
A las Escuelas Municipales	9	5.217	20.033
A las instituciones religiosas	33	18.177	Privadas
A las servidas por particulares	31	17.539	35.716

ESCUELAS	Matrícula	
	Varones	Hembras
Nacionales.....	7.412	7.404
Municipales.....	1.864	3.353
De religiosos.....	7.645	10.532
De particulares.....	10.509	7.030

Población escolar y matrícula:

De cada 100 varones comprendidos en la edad escolar

se matriculan en las Escuelas públicas y privadas..... 35,71

De cada 100 hembras..... 38,67

Asistencia:

Los alumnos matriculados en todas las Escuelas suman 55.749.

La asistencia media durante todo el curso da un total de 46.872.

Lo cual supone que, por cada 100 alumnos matriculados en todas las Escuelas, asiste a ellas un 84,07 por 100⁵⁵.

ESCUELAS	Varones %	Hembras %
Nacionales.....	74,42	76,04
Municipales.....	90,93	88,01
De religiosos.....	92,04	87,03
De particulares.....	85,57	83,68

⁵⁵La primera enseñanza en Madrid: 1924". M.I.P. y B.A., Madrid, 1925, pp. 56-75.

*Estadística comparada*⁵⁶:

País	Año	Matrícula Escuelas Primarias	Proporción matrícula/ población total
Alemania	1910	10.309.949 Niños: 5.157.446 Niñas: 5.152.503	16%
Francia	1911-12	5.108.541	12,9
Italia	1915-16	3.002.168	8,5
Estados Unidos	1912	15.433.920	19%

Asistencia:

Alemania: "Una de las características fundamentales de la organización escolar alemana es el absoluto rigor con que se hacen cumplir las leyes de asistencia escolar. En la mayoría de las ciudades, corre, o ha corrido, este cuidado a cargo de la policía, de tal forma, que prácticamente no existen más faltas de asistencia que las justificadas por enfermedad o cosa análoga. Esto hace que no haya estadísticas sobre asistencia; niño matriculado equivale en Alemania a niño asistente".

Francia: 92,4%

Italia: 67,1%

EE.UU.: 73%⁵⁷

⁵⁶Luzuriaga, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*. J. Cosano, Madrid, 1917, pp. 135, 183, 364-369, 443.

⁵⁷Luzuriaga, L.: *Id.*

Aspecto cualitativo

Prescindiendo del período 1900-1908 donde la obligatoriedad de escolarización se centraba, de hecho, entre los seis y los nueve años (a pesar de estar, teóricamente, en vigencia el R.D. de 26 de Octubre de 1901 que prescribía como edad obligatoria de escolaridad los seis y los doce años), extraña ver cómo en 1923 únicamente el 50,7% de la infancia en edad escolar estaba integrada en las escuelas públicas (nacionales) del país. ¿Significaba ello, acaso, que el otro 49,3% restante asistía a las escuelas privadas? Indudablemente no. La asistencia a las escuelas privadas era, en 1908, fecha de la que poseemos datos concretos, del 12% sobre el total de infancia escolarizada; ésto no hace presuponer que el porcentaje, aunque fuese ligeramente mayor en 1923, en ningún caso cubriría ese tremendo foso existente del 49,3% (de hecho según datos del curso 1926-1927, el porcentaje de escolaridad privada se mantenía en torno al 13%).

¿Dónde, pues, se escolarizaba ese aproximadamente 35% restante de niños y niñas españoles? En parte alguna. El compromiso adquirido por los políticos desde 1857 de obligar a todos los niños españoles a escolarizarse, evidentemente, no se cumplía de manera significativa.

¿Por qué? ¿Cuáles fueron las causas de que ésto sucediese?

Si miramos la estadística de 1908 vemos cómo la proporción media de alumnos por profesor era de 45,94, ocurriendo que en algunas provincias, esta proporción aumentaba hasta 62,58 (Castellón), 63,29 (Murcia), 50,76 (Madrid), lo cual hace pensar enseguida en que el sistema escolar estaba ampliamente colapsado. El número máximo de alumnos por profesor que se demandaba en los Congresos Pedagógicos Nacionales de la época (Albacete -1903-, Zaragoza -1908-, Barcelona -1910-) era de 40-50.

¿Y qué ocurría en 1922? En 1922 existían 28.924 maestros y maestras en las escuelas nacionales para 1.419.497 alumnos matriculados: ello da una media de 49 alumnos por profesor, cuando la pedagogía recomendaba, decididamente, "ratio" de máximo 40.

Por lo tanto, la primera deducción lógica de todo ello era que faltaban escuelas en número amplio, puesto que esa relación de 49 implicaba el hecho de que numerosos profesores tuvieran que atender a centenar y más que a centenar de alumnos.

Tenemos un hecho palpable en la provincia de Zaragoza. En el curso 1922-23 las escuelas unitarias y mixtas de la provincia presentaban este espectro: de las 724 escuelas existentes en la provincia de Zaragoza, pertenecen a este grupo 521, o sea el 71,9%. De estas escuelas tienen una matrícula menor de 50 alumnos, tan sólo 161 escuelas, es decir, el 30,9% del total estudiado. Aparecen con más de 50 alumnos matriculados 360 escuelas, es decir, el 69,1%. Por lo tanto, las dos terceras partes de las escuelas unitarias y mixtas de la provincia de Zaragoza no reunían, en cuanto a la matrícula, las exigencias mínimas de la pedagogía.

El estado completo de la provincia era el siguiente⁵⁸:

Alumnos		Número de escuelas	
De	0 a 10	0	161= 30,9 por 100
	11 a 20	1	
	21 a 30	32	
	31 a 40	45	
	41 a 50	83	
	51 a 60	84	268= 51,4 por 100
	61 a 70	61	
	71 a 80	56	
	81 a 90	39	
	91 a 100	28	
	101 a 110	20	360= 69,1 %
	111 a 120	27	
	121 a 130	16	
	131 a 140	5	
	141 a 150	7	
	151 a 160	1	
	161 a 170	2	
	171 a 180	4	
	181 a 190	0	
	191 a 200	3	
	200 y más	7	
		521	92= 17,7 por 100

Otros investigadores y cronistas coetáneos afianzan tesis que este autor defiende. Entre ellos, hemos seleccionado los siguientes: Lorenzo Luzuriaga escribía en el *Semanario "España"*: "Más del 50 por 100 de los niños comprendidos en la edad

⁵⁸"Estadística de Escuelas Nacionales: 1922-23". M.I.P. y B.A., Madrid, 1924, p. 62.

escolar obligatoria -seis a doce años- no asiste a ninguna escuela o asiste mal. Sería indudablemente quimérico, con el «déficit» enorme de escuelas que tenemos, querer llevar a rajatabla el cumplimiento de aquella obligación⁵⁹.

Bartolomé y Mingo en "La Escuela Moderna":

"Más de veinte mil niños de Madrid pululan por esas calles sin poder asistir a las escuelas porque no las hay, y las que existen, salvo honrosas excepciones, son un peligro constante para la salud de los pequeñuelos. En provincias ocurre lo propio, poco más o menos"⁶⁰.

Manuel B. Cossío:

"A pesar de las multas establecidas por la ley -1857-, y por el Código Penal de 1870 que las confirma, y de todas las disposiciones posteriores, para hacer efectiva la obligación (escolar), ésta es puramente teórica; y como, por otra parte, el número de escuelas y el de maestros son insuficientes, así como la capacidad de los locales que hoy existen, se comprende que ni los Ayuntamientos ni el Gobierno quieran insistir con rigor el cumplimiento de aquéllas"⁶¹.

E. Navarro Salvador:

"Es innegable que solamente estableciendo 100.000 escuelas, además de las existentes, se resolverá definitivamente, con otros complementos, el problema de vida o muerte para España, y ante esta crecida cantidad de nuevos edificios que es preciso levantar, debe desecharse la insensata idea de lujosos palacios escolares. Bastará erigir modestas construcciones con base de sencillez, economía, higiene y condiciones pedagógicas, poseedoras de buen material, aunque huyendo de lo superfluo, y mejor profesorado todavía que lo solicitado en estas líneas, porque el Magisterio es el principal elemento que debe destacarse sobre los restantes"⁶².

J.A. Cavestany, Delegado Regio para Madrid:

"Es llegado el momento de exponer breve, pero concretamente, a la consideración de V.E. el estado en que se encuentran los locales de las escuelas de esta capital.

Lo primero que salta a la vista del que las recorre es la escasez de su número, que urge aumentar considerablemente, no sólo para cumplir con la ley de 1857, vigente aún, sino también para atender a lo que Madrid necesita. Y la prueba de esta afirmación está en que apenas existe una escuela donde el número de niños no sea mayor del que su capacidad consiente y de los bancos con que cuenta. En algunas el exceso es sólo de un tanto por ciento reducido; en otras, la cantidad de alumnos hacinados en las clases llega a duplicar y aun a triplicar el número de los que tienen sitio en

⁵⁹Luzuriaga, L.: *España*, nº 161, 1916, p. 226.

⁶⁰Bartolomé y Mingo, E.: "El analfabetismo". *La Escuela Moderna*, nº 325, Oct. 1918, p. 585.

⁶¹Cossío, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid, 1915, 2ª ed., p. 81.

⁶²Navarro Salvador, E.: "Escolares sin escuela". *La Escuela Moderna*, nº 265, Sept. 1913, p.695.

que sentarse y carpeta donde escribir. Falta espacio en que moverse y aun aire que respirar; tienen unos que permanecer en pie mientras otros se sientan; donde sólo hay lugar para dos o tres, hay colocados cuatro o cinco, y prescindiendo de las deplorables condiciones higiénicas en que se da la enseñanza en semejantes locales, huelga decir que todo el empeño y la ímproba labor de los maestros no basta para atender como es debido a la instrucción de sus alumnos.

¿Cómo se pone coto a este mal? El remedio sería peor que la enfermedad misma. Los maestros, autores del daño —que hay que agradecerles, puesto que tiene por causa el celo en el cumplimiento de su misión— contestan cuando se les pregunta por qué admiten más niños o niñas de los que permite la capacidad de la clase: «¿Qué hemos de hacer? ¡Todos los días vienen a suplicarnos, con lágrimas en los ojos, los padres o las madres, que admitamos a esas pobres criaturas! Si no las recogiéramos se quedarían en el arroyo. Y aun tenemos una lista con centenares de aspirantes, que esperan su turno para ingresar!»

Hacen bien los maestros que, al seguir el noble impulso de su corazón, no piensan en el exceso de labor que echan sobre sus hombros, para pensar únicamente en que no deben negar la instrucción a quien se la pide. Mejor es que las escuelas tengan mayor número de niños del que cabe en su espacio, que ver a éstos vagar por las calles, holgando y corrompiéndose; pero esto, que habla tan alto de los sentimientos altruístas del Magisterio de Madrid, no habla del mismo modo de la previsión de los Gobiernos.

El no limitar la admisión de alumnos en aulas a los que tienen plaza que ocupar y puesto en que sentarse, es no sólo hacer estéril la enseñanza, sino conspirar contra la higiene.

Los pocos locales amplios y aceptables que tienen las escuelas madrileñas, se hacen insuficientes y malsanos por el abarrotamiento de criaturas. Y no hay que decir que si los buenos, que son los más escasos, se hacen malos, los malos, que son los que más abundan, se convierten en verdaderos focos de infección e insalubridad⁶³.

Finalmente, F. Olóriz, en su trabajo sobre el analfabetismo en España:

"La organización de la enseñanza es de influencia decisiva en la intensidad de analfabetismo nacional; y lo es, no por la calidad de las leyes que la rigen,...., sino por quedar en gran parte incumplidas... Un número crecido de niños queda sin saber leer, porque no hay suficientes escuelas, ni son bastante amplias las que hay para que concurren todos los que deben..."⁶⁴.

Un problema añadido se presentaba a esa baja escolarización: la asistencia irregular a las escuelas de los niños matriculados. Hemos visto cómo, en el curso 1922-23, únicamente asistía con regularidad a clase el 60,8%, el resto (39,2%) lo hacía intermitentemente. ¿A qué era debida esta dinámica?

⁶³Cavestany, J.A.: "La enseñanza primaria en Madrid". *La Escuela Moderna*, nº 271, Marzo 1914, pp. 226-227.

⁶⁴Olóriz, F.: "El analfabetismo en España". *B.I.L.E.*, nº 486, Sept. 1900, p. 294.

Si nos atenemos a los testimonios de la época, la causa principal era la ayuda personal que el niño proporcionaba a la familia a nivel laboral: actividades rústicas (agricultura y ganadería) en el campo, actividades de aprendizaje y paralelas en el mundo urbano.

El Rector de la Universidad de Granada, E. García Solá, nos describe el siguiente retazo:

"Tan sensible como acentuada es la falta de concurrencia en nuestras Escuelas. Para el número de estas, y teniendo en cuenta lo que la población ha aumentado desde que se promulgó la Ley-Moyano, debía pasar de 100 el número de niños en todas ellas, y lejos de eso esta cifra puede calificarse de excepcional, observándola solo en algunas Escuelas de las grandes poblaciones donde el maestro es ayudado por un auxiliar. En los pueblos pequeños, sobre todo de Andalucía, ni el tercio de los niños pobres con la edad adecuada concurre a los centros de enseñanza. Esta lamentable desidia, ya de largo tiempo sentida, ha hecho pensar en la primera instrucción obligatoria, o en algunos medios coercitivos para favorecer la concurrencia escolar.

Veamos, pues, a que causas obedece este desvío de toda fuente de ilustración, pues ellas son múltiples y no todas imputables a los padres de familia ni a los maestros.

Tratando, como tratamos, de la instrucción de las clases menesterosas no vacilamos en atribuir en primer término aquella falta de concurrencia, a la miseria, a la falta de recursos con que luchan estos desheredados de la fortuna. En los pueblos pequeños sobre todo, y ellos forman el mayor contingente de nuestros habitantes, tan pronto como el niño pobre puede andar y mal manejarse, ha de contribuir siquiera en pequeña parte a su sustento, por más que en tan tierna edad se reduzca su aptitud a recoger un puñado de basura o ayudar a la guarda de los ganados. Bien quisieran sus padres ilustrarlo, pero las necesidades de la vida, la implacable lucha por la existencia, obligan a utilizar prematuramente aquellas débiles potencias, para que aporten un grano de arena a los ingresos de la familia desvalida. ¡Y quién tendrá corazón para castigar esto que se impone como dura ley de las circunstancias! Antes de castigar a esos padres con la sanción penal de la enseñanza obligatoria, debe el Estado cubrir sus atenciones en la parte que satisfacen con el trabajo de sus hijos⁶⁵.

La "Estadística de Escuelas Nacionales. Curso 1922-23", a través de los Informes de la Inspección de Enseñanza Primaria, indica como "causas principales de la irregularidad en la asistencia":

- Por los trabajos agrícolas (en 116 zonas de Inspección).
- Por el trabajo en general (en 82 zonas de Inspección).
- Por el pastoreo (en 33 zonas de Inspección).
- Ocupaciones domésticas (en 28 zonas de Inspección).⁶⁶

⁶⁵García Sola, E.: *Reseña crítica del estado de la enseñanza en España*. Granada, 1902, pp. 9-10.

⁶⁶Estadística de Escuelas Nacionales. Curso 1922-23. M.I.P. y B.A., Madrid, p. 59.

M.B. Cossío, haciendo referencia a 1908, escribe:

"De la asistencia real, no hay datos generales. Pero en vista de algunos parciales y de la notoria irregularidad con que aquélla se verifica, no sería aventurado calcular que el número de niños asistentes, por término medio, no pasa del 50 por 100 de los matriculados, o sea la cuarta parte de la población escolar...

La mayoría de los niños en las villas y ciudades suele abandonar la escuela de 10 a 11 años, y antes de esta edad todavía en las poblaciones rurales, donde aumenta durante el invierno la asistencia, y decrece en los meses de primavera y verano, en que los padres necesitan de los hijos para las labores de campo"⁶⁷.

La segunda gran causa de este absentismo escolar era la desidia de los padres, imbuidos, evidentemente, de la tradición y del inmovilismo social. Los padres no valoraban la escuela porque ellos sobrevivían sin haberla frecuentado o frecuentado poco y, sobre todo, porque, sistemáticamente —en especial en las zonas rurales— el hijo sería lo que había sido el padre.

El doctor E. García Solá lo describe con estas palabras:

"Sin necesidad de llegar al término de la enseñanza obligatoria, quizá duro de aplicarse hoy con todo rigor en España, pudiera pensarse en algunas suaves penas para combatir la desidia de los padres, y sobre todo en ciertos premios o distinciones futuras para el que poseyera los conocimientos de primera enseñanza. Pero no tenemos ni una cosa ni otra, faltando así todo estímulo para la concurrencia escolar, y aquí surge también al paso el calamitoso caciquismo como factor de la incultura de nuestro pueblo. En efecto, son muchas las poblaciones pequeñas donde, aun existiendo personas de alguna instrucción y hasta licenciados o al menos bachilleres, los Alcaldes de ellas son analfabetos tan exuberantes de marrullería política como ayunos de toda ilustración. El padre que vé esto, discurre con lógica irreprochable al considerar de una superfluidad absoluta la asistencia de su hijo a la Escuela, siendo así que el cargo más importante y lucrativo del pueblo viene a recaer en quien no la ha pisado jamás"⁶⁸.

En la "Estadística de Escuelas Nacionales. Curso 1922-23" la "apatía, indiferencia, abandono de los padres y autoridades" aparece como otra causa principal en 229 zonas de Inspección, es decir, en el 87% de las mismas.⁶⁹

Todo ello explica, pues, la curva de escolarización dependiendo de los meses del año y del curso o nivel en el que el niño está inscrito.

⁶⁷Cossío, M.B.: op. cit., p. 107.

⁶⁸García Sola, E.: Op. cit., p. 12.

⁶⁹Op. cit., p. 59.

Así, en la "Estadística de Escuelas Nacionales. Curso 1922-23" vemos como el índice mayor de escolarización se produce entre Noviembre y Abril, siendo puntos álgidos Enero, Febrero y Marzo; mientras que los meses de menor escolaridad coinciden con los meses de mayor actividad agro-ganadera (Septiembre-Octubre, Mayo-Junio)⁷⁰.

Igualmente, se constata en dicha estadística, cómo la demografía escolar descende curso a curso a medida que discurren éstos. Así, mientras en 1º están escolarizados el 24,4% del total, en 2º son el 22,8%, en 3º el 19,6%, en 4º el 15,5%, en 5º el 13,9% y en 6º y ulteriores únicamente el 3,8%⁷¹.

Finalmente, cabría hablar de otras causas menores que coadyuvaban a este desertismo escolar. E. García Sola habla de clasismo social, cuando escribe:

"Por otra parte, en todas las poblaciones pequeñas no hay colegios privados, teniendo que concurrir a la Escuela pública los niños de las clases acomodadas; y aunque supongamos en los maestros el bastante desinterés y la suficiente conciencia de su deber para no sacrificar la enseñanza del menesteroso por la del pudiente, siempre resulta una violencia para el pobre que alterna con el rico, la cual se traduce en el primero y aun en sus padres por cierto desvío, ya que no aversión, al local donde la superioridad del traje, los mejores modales, y hasta el mayor aseo corporal establecen con toda su crudeza la diferencia de clases"⁷².

Este mismo autor apunta, igualmente, la dificultad de la distancia por la diseminación poblacional, argumento que igualmente recoge la "Estadística de Escuelas Nacionales 1922-23".

La estadística sobre "La primera enseñanza en Madrid", referente a 1923, alude a la calidad de las escuelas como hecho relacionador con la asistencia escolar:

"Podemos afirmar únicamente, por un conocimiento directo del caso, que la asistencia escolar en las nuevas Escuelas del Estado organizadas con buenos Maestros, abundante material, cantinas, roperos y clases complementarias, se mantiene casi uniforme durante el curso señalando coeficientes tan elevados que ninguna otra organización los supera"⁷³.

Finalmente, M.B. Cossío y F. Olóriz, aluden, respectivamente al escaso interés del "currículum" escolar⁷⁴ y al autoritarismo o negligencia del maestro⁷⁵.

⁷⁰Op. cit., p. 49.

⁷¹Id. p. 56.

⁷²García Sola, E.: Op. cit., pp. 11-12.

⁷³"La primera enseñanza en Madrid-capital: 1924". M.I.P. y B.A. 1925, p. 75.

⁷⁴Cossío, M.B.: Op. cit., p. 130.

⁷⁵Olóriz, F.: Op. cit., p.296.

Escolarización-Analfabetismo

Deben ser las dos caras de la misma moneda. En las páginas siguientes vamos a tratar de ver qué relación guardan ambos planos en la práctica.

Año	población escolar matriculada (Escuelas públicas)	Alfabetización (Poblac. infantil + 10 años que leen y escriben)	Analfabetismo
1900	45,2%	41%	59%
1910	48%	48%	52%
1920	50,7%	56%	44%

Comparemos, ahora, la relación porcentual, a nivel provincial, entre los niños y niñas de 6 a 10 años que "no asisten" a las Escuelas Públicas y la tasa de "analfabetismo":

Provincias	1908 (Datos escolares)	1910 (Datos Analfabetismo)	1922 (Datos Escolares)	1920 (Datos Analfabetismo)
Alava	9	21	30	15
Albacete	65,4	69	55	64
Alicante	56,6	65	60	54
Almería	65,7	73	63	64
Avila	28	45	13	35
Badajoz	42	64	54	60
Baleares	45	62	71	53
Barcelona	27,3	35	65	24
Burgos	31,4	25	17	19
Cáceres	23,2	58	44	54
Cádiz	58,3	55	78	54
Canarias	64	70	72	65
Castellón	40	67	43	58
Ciudad Real	48,5	67	54	60
Córdoba	49,5	67	64	60

Coruña (La)	71,5	61	60	51
Cuenca	42,4	62	43	55
Gerona	28	43	47	33
Granada	38	68	61	65
Guadalajara	34	46	19	37
Guipúzcoa	25	36	60	25
Huelva	46	57	58	50
Huesca	30	52	19	41
Jaén	50	72	66	69
León	23	39	7	27
Lérida	37	52	34	37
Logroño	10	35	28	27
Lugo	64	60	56	50
Madrid	33,5	27	70	19
Málaga	68	74	64	67
Murcia	63	69	64	63
Navarra	20	34	28	25
Orense	51	64	26	55
Oviedo	39,4	33	45	32
Palencia	26,3	26	12	17
Pontevedra	53,2	57	46	47
Salamanca	22,2	36	15	27
Santander	22,2	19	51	11
Segovia	26,4	25	16	19
Sevilla	24	59	65	47
Soria	14,4	33	12	25
Tarragona	20,1	54	39	41
Teruel	30,6	60	20	49
Toledo	34,7	59	39	55
Valencia	34	63	52	49
Valladolid	31,4	33	30	24
Vizcaya	25,1	28	59	21
Zamora	27,2	41	15	31
Zaragoza	29,2	53	32	43

Si tratamos de inferir análisis de los datos presentados, encontraríamos como significativo:

A nivel nacional: Justificable la correlación "población matriculada"- "Alfabetos" en 1990 (el 9,5% de la escolarización privada justificaría esta pérdida que se produciría con los niños de 6 años —primer nivel de enseñanza primaria donde se inician en la lecto-escritura—. A dicho porcentaje habría que añadirle la enseñanza de adultos).

Sigue siendo bastante lógica la correlación existente en 1910 (recordemos que la acción de la privada era, en 1908, del 12% sobre el total, más la educación de adultos).

Pero, en principio, extraña la relación 50,7-56 en 1920. ¿A qué era debida? ¿Había adquirido una espectacular relevancia en la década 1910-1920, la educación privada, como para dar esa disimetría tan acusada con respecto a la década anterior? ¿Se había incrementado tan decididamente la educación de adultos? ¿Se había debilitado, acaso, el proceso escolarizador?

Veamos qué ocurrió: En 1910 hay matriculados 149.156 niños y niñas más que en 1900, lo que se traduce en un porcentaje de incremento del 13,9. En 1920 la matrícula asciende a 197.945 alumnos más que en 1910, lo que da un porcentaje del 16,2. Hemos de mirar, pues, para justificar esa clara disimetría a la acción mancomunada de los factores antedichos: incremento de la acción privada y potenciación de la enseñanza de adultos...

En cambio, a nivel provincial, aparecen relaciones extrañas y hasta manifiestamente contradictorias, lo cual relativiza poderosamente los datos nacionales que se han obtenido como media de los mismos.

¿A qué se pudo deber esto? Se puede aceptar una "pérdida alfabética" por olvido con el transcurso del tiempo y la no ejercitación, aunque, evidentemente, lógica; pero ¿cómo justificar, por ejemplo, esos 42/64 de Badajoz en 1908-1910, esos 78/54 de Cádiz en 1920-1922, los 24/59 de Sevilla en 1908-1910, etc.? La única justificación posible estaría en el falseamiento de datos (típico de la época a todos los niveles). Los datos, aunque llegaban al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por vía de la Inspección de Enseñanza Primaria, salían de primera mano, los de escolarización del maestro quien remitía la lista al Alcalde-Presidente del Ayuntamiento y de la Junta Local de Enseñanza Primaria, los de analfabetismo directamente de él, a través del Secretario de la Corporación. Es decir, que, en definitiva, quien controlaba todo el mecanismo de información era el Alcalde-Cacique del municipio. Evidentemente, en la dinámica del "lavado de cara" y del "pucherazo" todo era posible. De ahí, pues, que hemos de mirar

todos los datos con suma prudencia y algún recelo. Añadamos, por si cabe, que, en los municipios menores de quinientos habitantes, los maestros podrían simultanear su cargo docente con el de Secretario Municipal, al que accedían, con una prueba simulada, "a dedo" del Alcalde-Cacique municipal y que, por consiguiente votaban, pensaban y ejecutaban de acuerdo, no ya a sus órdenes sino solamente a sus deseos.

Tal vez por aquí habría que empezar a exigir responsabilidades de esos 7.317.880 analfabetos que tiene España en 1920 (población mayor de 10 años) y de no haber conseguido rebajar la cifra de esta población iletrada sino en un 15% en veinte años.

Analfabetismo comparado:

España⁷⁶:

Censo	Población +10 años			Analfabetos +10 años			Tasas analfabetismo +10 años		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1900	14.324.000	6.971.000	7.407.000	8.400.000	3.263.000	5.136.000	59	47	69
1910	15.241.000	7.309.000	7.932.000	7.931.000	3.084.000	4.848.000	52	42	61
1920	16.732.000	8.015.000	8.718.000	7.317.000	2.851.000	4.467.000	44	36	52

Francia:

Censo	Analfabetos + 15 años (en %)		
	Total	Hombres	Mujeres
1901	17,8	14,5	21

Bélgica:

Censo	Analfabetos + 8 años (en %)		
	Total	Hombres	Mujeres
1910	13,10	11,5	14,7

Italia:

Censo	Analfabetos + 12 años (en %)		
	Total	Hombres	Mujeres
1911	37,6	30,2	45

Estados Unidos:

Censo	Analfabetos +10 años (en %)
1910	Total: 7,7 (no tenemos datos por sexos)

⁷⁶Vilanova, M.; Moreno, X.: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. M.E.C., Madrid, 1992, p. 166.

Finlandia:

Censo	Analfabetos +15 años (en %)
1900	Total: 1,5 (sin datos por sexos)

Reclutas del ejército:

País	%	Año
Alemania	0,02	1913
Suecia	0,16	1912
Dinamarca	0,2	1907
Suiza	0,5	1905
Gran Bretaña	1,0	1904
Holanda	1,0	1910
Francia	2,8	1911
Bélgica	6,1	1912
España	28,0	1917
Italia	29,2	1912
Grecia	30,0	1904 ⁽⁷⁷⁾

Es decir que, si tenemos en cuenta que los datos de España, en el momento de reclutar a sus soldados, son de 1917 y los de Italia de 1912 y Grecia de 1904, posiblemente el país con mayor índice de analfabetismo entre sus soldados fuese el nuestro.

⁷⁷Luzuriaga, L.: *El analfabetismo en España*. J. Cosano, Madrid, 1919, pp. 66-78.

Causas del analfabetismo:

Atendiendo a los testimonios de la época, aparecen como grandes causas del analfabetismo, las variables relacionadas con la escuela (número y estado), con la actitud parental (fruto de su "status" socio-económico-cultural) y con la actitud política.

Lorenzo Luzuriaga, tanto en su trabajo sobre el analfabetismo en España de 1919 como el que, sobre el mismo tema, publica en 1926 haciendo referencia al Censo de 1920, insiste en señalar como causa clave en su explicación "la falta de escuelas, la matrícula deficiente y la asistencia irregular de los niños a las escuelas"⁷⁸.

Francisco Olóriz se inclina más bien por una etiología de carácter social cuando escribe:

"La causa más poderosa de analfabetismo en nuestra patria es el ambiente social de indiferencia y aun de hostilidad a la enseñanza, que la tradición, la miseria y las preocupaciones han creado desde hace varios siglos, sin que los esfuerzos del que termina ahora hayan logrado mas que atenuarlo. En las clases humildes y alejadas de centros de cultura, suele venir la ignorancia de abolengo; los padres, resignados y acaso satisfechos con su suerte, no estiman el saber de letras y no se interesan porque sus hijos las aprendan; los hijos, imbuidos en las mismas ideas, repugnan un trabajo cuya finalidad no comprenden, y del que no esperan provecho positivo; las nuevas generaciones miran con desdén la escuela, sin la que fueron felices sus antecesores; las autoridades municipales desatienden sus deberes con relación a la enseñanza, sin temor a protestas de sus administrados, y todos anteponen el más pequeño ahorro de gastos o la ganancia más insignificante del momento, al beneficio, remoto y para ellos problemático, que la instrucción pudiera reportarles.

Y gracias, si se reduce todo a instalar la escuela en una cuadra o en algún granero abandonado, o a no dotarla de recursos ni pagar al maestro, a distraer los escolares de sus tareas ocupándolos en otros menesteres, o a desentenderse por completo de su asistencia y adelantos: pues todavía es de más funestos resultados la preocupación, que aún no ha desaparecido por completo, de atribuir algunos padres la perdición de sus hijas a la lectura y escritura que aprendieron. Sólo interrogando, como yo he hecho, a cientos de mujeres adultas, sin instrucción, sobre las causas de su ignorancia, es como puede formarse clara idea de lo arraigada que aún se halla la creencia de que el enseñar a leer a las muchachas pobres es abrir puertas a la seducción; así como es sabido, que, aun en las clases cultas, suele haber repugnancia a enseñar demasiado a las mujeres. Y ya que no se llegue a tal extremo, seguro es que las muchas familias dispuestas a hacer algún pequeño sacrificio para instruir a sus varones, jamás lo harán por dar siquiera las nociones más rudimentarias a las hembras, pues suele ser máxima corriente que estas no las necesitan para servir a Dios, cuidar su casa y obedecer a su marido, misión única de casi todas las mujeres españolas...

⁷⁸Luzuriaga, L.: "El analfabetismo en España". *B.I.L.E.*, Oct. 1926, p. 335.

(Al mismo tiempo) la pobreza es formidable obstáculo que se opone a ella, bien sea privándola de medios materiales y de personal docente en las naciones pobres, o bien, lo que es más grave, restando alumnos a la misma enseñanza gratuita, o mermando la asistencia de los que la reciben, hasta el punto de hacerla casi estéril. Muchas familias pobres envían sus hijos a la escuela cuando son muy pequeños, más por tenerlos recogidos en ella y evitarse el cuidarlos durante algunas horas, que por deseo verdadero de que aprendan; de modo que, en cuanto los escolares pueden auxiliar en algo a sus familias, son retirados, temporal o definitivamente, de las aulas y dedicados a las faenas domésticas y al cuidado de los hermanitos más pequeños, si son niñas, o a las tareas del taller o del campo proporcionadas a su edad, si son varones...

Además de las profesiones liberales, hay muchas otras que requieren cierto grado de instrucción literaria; pero la inmensa mayoría de las ocupaciones femeninas, y aun todas las masculinas exclusivamente manuales, en que el obrero queda reducido a instrumento de labranza o a pieza de maquinaria, pueden cumplirse medianamente, y de hecho se cumplen, por muchedumbre de sujetos que no saben leer. Y desde el momento en que sin aprender las letras se puede ganar lo indispensable para vivir, se comprende que cuantos se consideren, por su origen y el medio en que nacieron, destinados a trabajar con sus brazos y no con su cabeza, miren la instrucción literaria aunque sea elemental como adorno difícil y costoso e inútil, a su juicio, para quien espera pasar su vida apacentando ovejas, cultivando tierras, tendiendo redes o entregado a domésticas faenas...

(Finalmente) es evidente que el espíritu democrático arraigado en un país estimula a los ciudadanos a participar con su crítica y su voto en la vida pública, excita el deseo de aprender por lo menos las primeras letras, y hasta impone el deber de conocerlas como medio indispensable para ejercer conscientemente los derechos y cumplir los deberes. Por el contrario, allí donde la masa popular permanece de hecho separada de los asuntos públicos, no se siente tan vivo el deseo de conocerlos ni la necesidad de instruirse para juzgarlos, y la enseñanza elemental no encuentra ambiente favorable para su desarrollo. Así ha sucedido y aun sucede en nuestra patria, víctima de un círculo vicioso, pues la falta de educación política mantiene al pueblo en la ignorancia, al par que ésta le priva de intervenir con acierto en la política⁷⁹.

Eduardo Lozano y Ponce de León, aunque señala igualmente como causa "inmediata" la "ignorancia y el egoísmo de los padres" que les lleva a "sacrificar el porvenir de los hijos, ..., no enviándolos a la escuela para aprovecharse del trabajo infantil", acentúa el papel representado por la oligarquía del país.

"Con apatía egoísta, dice la clase más acomodada y gobernante se interesa muy poco en que el pueblo se instruya, creyendo de este modo perpetuar en sus hijos el relativo bienestar de que disfrutan, a expensas del trabajo de los más incultos, sin comprender que es imposible vincular, en los tiempos actuales, los cargos y empleos lucrativos, ni aun la riqueza; pues necesariamente aquéllos y ésta son patrimonio de los más aptos en toda sociedad bien regida⁸⁰.

⁷⁹Oloriz, F.: "El analfabetismo en España". *B.I.L.E.*, nº 486, Sept. 1900, pp. 294-297.

⁸⁰Lozano y Ponce de León, E.: "El analfabetismo en España". *La Escuela Moderna*, nº 262, Junio 1913, p. 464.

LA INSTITUCION ESCOLAR

Referencias legales

La ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857, en coherencia con la obligatoriedad de escolarización, diseña el mapa escolar que habría de posibilitar, teóricamente, llevar a efecto dicho objetivo.

Así, entre su articulado 100 y 108, establece:

"Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas.

Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.

Art. 101. En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas.

En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de Escuelas públicas.

Art. 102. Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse, a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita a los niños concurrir a ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aún esto no fuera posible, la tendrá por temporada.

Las Escuelas incompletas y las de temporada se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima.

Art. 103. Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

Art. 104. En las capitales de provincia y poblaciones que lleguen a 10.000 almas, una de las Escuelas públicas deberá ser superior.

Los Ayuntamientos podrán establecerla también en los pueblos de menor vecindario cuando lo crean conveniente, sin perjuicio de sostener la elemental.

Art. 105. El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos.

Art. 106. Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, o que quieran adelantar en conocimientos.

Art. 107. En los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes mecánicas.

Art. 108. Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados".

Lo que distingue a las escuelas elementales y superiores es el "currículum" que cada una de ellas imparte. Los artículos 1º a 5º y 99º de la ley los determinan:

"Artículo 1.º. La primera enseñanza se divide en elemental y superior.

Art. 2.º La primera enseñanza elemental comprende:

Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños.

Segundo. Lectura.

Tercero. Escritura.

Cuarto. Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía.

Quinto. Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.

Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

Art.3º. La enseñanza que no abrace todas las materias expresadas, se considerará como incompleta para los efectos de los artículos 100, 102, 103, 181 y 189.

Art. 4.º La primera enseñanza superior abraza, además de una prudente ampliación de las materias comprendidas en el artículo 2.º:

Primero. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura.

Segundo. Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.

Tercero. Nociones generales de Física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

Art. 5.º En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2.º y los párrafos primero y tercero del art. 4.º, reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Art. 99. Las Escuelas son elementales o superiores, según que abracen las materias señaladas a cada uno de estos dos grados de la enseñanza".

Finalmente, el artículo 97 define el carácter de estas escuelas y su régimen de financiación:

"Art. 97. Son Escuelas públicas de primera enseñanza las que se sostienen en todo o en parte con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto.

Estas Escuelas estarán a cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender a ellas; teniendo en su abono los productos de las referidas fundaciones.

Todos los años, sin embargo, se consignará en el presupuesto general del Estado la cantidad de un millón de reales, por lo menos, para auxiliar a los pueblos que no puedan costear por sí sólo los gastos de la primera enseñanza. El Gobierno dictará, oído el Real Consejo de Instrucción pública, las disposiciones convenientes para la equitativa distribución de estos fondos".

Las Escuelas públicas, a partir de 1910, R.D. de 8 de Junio, refrendado por el Conde de Romanones, pasan a denominarse "Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria".

El sostenimiento de las escuelas públicas de primera enseñanza, a partir de la Ley de Presupuestos de 31 de Diciembre de 1901, artículo 13, sufre una notable modificación con respecto al art. 97 de la ley General de Educación Pública de 1857: las obligaciones de personal y material de estas escuelas serán satisfechas por el Tesoro con cargo al presupuesto de gastos del Estado; mientras que los aspectos referentes a los edificios -construcción, mejora, arriendo- seguirán corriendo a cuenta de los municipios, según figuraba en dicho art. 97 de la Ley Moyano.

Estadística

La evolución estadística de la institución escolar, a lo largo del período historiado, es como sigue:

Escuelas Primarias Públicas							
Año	Escuelas	Mixtas	% sobre total	Elementales	%	Superiores	%
1903	22.179	7.634	34,4	14.289	64,4	256	1,2
1908	23.660	8.967	37,9	14.465	61,1	228	1
1923	27.080	Unitarias: 26.439 (97,6%)		Graduadas: 641 (2,4%)			

Escuelas Privadas			
Año	Total	De niños	De niñas
1908	4.599	2.589	2.010

Nº de Habitantes por Escuela Pública		
Año	nº	Aumento o disminución
1903	839	
1908	845	+ 16
1923	810	- 35

Escuelas Públicas aumento entre 1903 y 1923		
Año:	En número	En %
1903	1.481	6,2
1908-1923	3.420	12,6
1903-1923	4.901	18,8

POR PROVINCIAS: (Escuelas públicas)

1908		1923													
		Número de escuelas													
		graduadas													
Provincias	nº Escuelas	Total escuelas	uni-tarias	de niños	de niñas	Total	Niños nº secciones	Niñas nº secciones	Total nº secciones	Maestros	Mastras	Total	Direct sin grado	Total Maestros	Maestros por escuela
Alava	304	285	278	4	3	7	13	11	24	14	11	25	1	303	1,06
Albacete	252	260	250	7	3	10	26	9	35	27	10	37	2	287	1,10
Alicante	416	455	445	8	2	10	39	8	47	43	9	52	5	497	1,09
Almería	312	345	341	3	1	4	9	3	12	10	3	13	1	354	1,02
Ávila	463	493	479	9	5	14	27	16	43	28	17	45	2	524	1,06
Badajoz	401	554	549	3	2	5	13	8	21	15	9	24	3	573	1,03
Baleares	232	241	238	3	-	3	15	-	15	17	-	17	2	255	1,05
Barcelona	896	839	804	21	14	35	72	49	121	83	57	140	19	944	1,12
Burgos	1058	1043	1034	5	4	9	19	13	32	22	15	37	5	1071	1,02
Cáceres	479	488	477	7	4	11	25	16	41	26	17	43	2	520	1,06
Cádiz	191	285	276	5	4	9	17	13	30	17	15	32	2	308	1,08
Canarias	262	460	451	6	3	9	20	12	32	21	12	33	1	484	1,05
Castellón	344	398	387	7	4	11	20	12	32	20	13	33	1	420	1,05
Ciudad Real	269	337	317	13	7	20	46	26	72	48	27	75	3	392	1,16
Córdoba	344	449	445	3	1	4	9	4	13	12	5	17	4	462	1,02
Coruña (La)	705	806	800	3	3	6	10	12	22	11	13	24	2	824	1,02
Cuenca	485	498	497	1	-	1	3	-	3	4	-	4	1	501	1
Gerona	453	474	458	12	4	16	33	11	44	34	11	45	1	503	1,06

Granada	510	545	530	8	7	15	27	24	51	28	27	55	4	585	1,07
Guadalajara	563	574	570	2	2	4	8	8	16	8	8	16	-	586	1,02
Guipúzcoa	308	237	235	1	1	2	3	4	7	3	4	7	-	242	1,02
Huelva	238	287	282	3	2	5	13	10	23	14	11	25	2	307	1,06
Huesca	641	704	700	2	2	4	7	7	14	8	8	16	2	716	1,01
Jaén	367	383	366	9	8	17	38	29	67	41	30	71	4	437	1,14
León	1367	1405	1390	8	7	15	26	20	46	28	21	49	3	1439	1,02
Lérida	617	684	679	10	5	15	30	15	45	31	16	47	2	726	1,04
Logroño	368	354	344	7	3	10	26	15	41	28	17	45	4	389	1,09
Lugo	398	594	593	1	-	1	4	-	4	4	-	4	-	597	1
Madrid	562	600	558	23	19	42	118	78	196	131	85	216	20	774	1,29
Málaga	327	429	405	12	12	24	44	45	89	47	47	94	5	499	1,16
Murcia	369	429	403	20	6	26	86	22	108	93	24	117	9	520	1,21
Navarra	665	641	639	1	1	2	4	4	8	5	5	10	2	649	1,01
Orense	693	837	834	2	1	3	6	3	9	7	3	10	1	844	1
Oviedo	1214	1327	1295	17	15	32	56	52	108	57	54	111	3	1406	1,05
Palencia	483	520	518	1	1	2	4	4	8	4	5	9	1	527	1,01
Pontevedra	544	759	746	8	5	13	27	15	42	29	16	45	3	791	1,04
Salamanca	698	735	704	16	15	31	52	48	100	53	49	102	2	806	1,09
Santander	543	586	573	8	5	13	25	15	40	26	15	41	1	614	1,04
Segovia	434	432	419	7	6	13	22	18	40	23	19	42	2	461	1,06
Sevilla	337	545	536	6	3	9	25	17	42	27	19	46	4	582	1,06

Soria	561	562	553	5	4	9	18	13	31	18	13	31	-	584	1,03
Tarragona	429	458	443	10	5	15	35	15	50	36	15	51	1	494	1,07
Teruel	546	545	531	9	5	14	29	15	44	30	16	46	2	577	1,05
Toledo	436	401	388	6	7	13	18	21	39	19	22	41	2	429	1,06
Valencia	699	753	720	21	12	33	61	37	98	82	46	128	30	848	1,12
Valladolid	444	451	444	4	3	7	11	8	19	15	11	26	7	470	1,04
Vizcaya	425	341	317	8	16	24	34	59	93	37	62	99	24	416	1,21
Zamora	607	641	633	5	3	8	18	10	28	19	11	30	2	663	1,03
Zaragoza	602	601	565	18	18	36	73	73	146	79	80	159	13	724	1,20
TOTALES (81)	24861 (82)	27080	26439	378	263	641	1364	927	2291	1482	1003	2485	212	28924	1,06 (83)

En 1923 la matrícula según las escuelas, no obstante la débil proporción entre los alumnos de la población escolar y los matriculados, el número de éstos por escuela-maestro es considerable.

Escuelas-maestros	Matrícula total ⁸⁴	Alumnos por escuela-maestro
28.924	1.691.331	58,5

Este número excesivo de alumnos por escuela-maestro tiene su natural explicación en el hecho anteriormente indicado: la falta de escuelas para dar cabida a toda la población escolar.

⁸¹ Están incluidas las de párvulos y las de temporada, que no hemos contabilizado en la estadística nacional.

⁸² *Anuario Estadístico de España, 1910*, p. 198.

⁸³ *Anuario Estadístico de España, 1923-1924*, 478.

⁸⁴ Se comprenden aquí todos los niños matriculados, esto es, los que están dentro de la edad escolar y fuera de ella.



Si toda la población escolar solicitara un día matricularse en las escuelas nacionales, sería necesario asignar a cada escuela-maestro 96 alumnos:

Población escolar	Escuelas-maestros	Alumnos por escuela-maestro
2.798.959	28.924	96

Las diferencias entre la matrícula media actual, 58,5 por 100, y la que corresponde a cada una de las provincias oscilan desde el mínimo representado por 37 alumnos, que corresponde a la provincia de Alava, y el máximo de 95, que supone la de Toledo. Las provincias que aparecen con mayor y menor número de alumnos matriculados por escuela son:

Provincias con mayor número de alumnos matriculados por escuela

1. Toledo.....	95,6
2. Ciudad Real.....	81,7
3. Badajoz.....	78,9
4. Albacete.....	75,8
5. Valencia.....	74,6
6. Jaén.....	73,7
7. Zaragoza.....	71,7
8. Cáceres.....	69,2
9. Guipúzcoa.....	69,1
10. Córdoba.....	68,6

Provincias con menor número de alumnos matriculados por escuela

1. Alava.....	37,8
2. Soria.....	40,5
3. Huesca.....	41,5
4. Burgos.....	43,9
5. Guadalajara.....	44,2
6. Lérida.....	44,6
7. León.....	45,8
8. Santander.....	47,2
9. Canarias.....	48,0
10. Palencia.....	49,9

La mayor o menor proporción de alumnos por escuela coinciden, en general, con el mayor o menor número de escuelas existentes, respectivamente⁸⁵.

Escuelas Graduadas:

Escuelas de niños 378	Por 100 59	Escuelas de niñas 263	Por 100 41
--------------------------	---------------	--------------------------	---------------

Secciones:

Escuelas 641	Secciones 2.291	Secciones por escuela 3,5
-----------------	--------------------	------------------------------

El tipo de escuela predominante es el más elemental, la de tres grados, y el número de las secciones es aproximadamente igual en las escuelas de niños que en las de niñas:

Escuelas de niños	Secciones	Secciones por escuela	Escuelas de niñas	Secciones	Secciones por escuela
378	1.364	3,6	263	927	3,5

Por el estudio hecho se ha formado el cuadro adjunto, del cual se deduce que el número de grados existente en las escuelas graduadas al hacerse la estadística, era el siguiente:

Número de grados	Número de escuelas
Escuelas de 2 grados.....	25
Escuelas de 3 grados.....	394
Escuelas de 4 grados.....	123
Escuelas de 5 grados.....	10
Escuelas de 6 grados.....	81
Escuelas de 7 grados.....	4
Escuelas de 8 grados.....	5
Total.....	642

⁸⁵"Estadística de Escuelas Nacionales: 1923". M.I.P. y B.A., Madrid, pp. 40-41.

El mayor número de escuelas graduadas no tiene, pues, más de tres grados. La proporción exacta de cada una de ellas con el total de las graduadas es la siguiente:

Escuelas de	%
2 grados	3,92
3 grados	61,24
4 grados	19,18
5 grados	1,58
6 grados	12,64
7 grados	0,65
8 grados	0,79
Total.....	100

Se ve, pues, que a las escuelas de tres grados siguen en número las de cuatro, y a éstas las de seis. Las de dos, siete y ocho son las que ocupan los últimos números, constituyendo las primeras citadas con dos grados una iniciación de régimen graduado en Escuelas unitarias y no en realidad una graduación adecuada de la enseñanza.⁸⁶

Estadística comparada:

Alemania:

Año 1911

Escuelas (Públicas)					
	Población total (1910)	Escuelas	Maestros	Maestros por Escuela	Habitante por escuela-maestro
Prusia	40.165.219	38.684	116.293	3,0	345
Baviera	6.887.291	7.566	18.352	2,4	375
Sajonia	4.806.661	2.270	14.095	6,2	341
Württemberg	2.437.574	2.250	6.063	2,7	402
Baden	2.142.833	1.659	5.625	3,4	390
Hessen	1.282.051	981	3.788	3,9	338
Total	64.925.993	61.557	187.485	3,8	346

Relación Prof-alumnos: 1/55 (total alumnos 10.309.949)

Relación Escuela-alumnos 1/167,5

⁸⁶ "Estadística de Escuelas Nacionales: 1923". M.I.P. y B.A., pp. 15 y 19.

Francia:

Escuelas (Públicas)				
Población total (1911)	Escuelas	Maestros	Maestros por escuela	Habitantes por esc.-maestro
39.602.258	72.427	129.686	1,7	305

Escuelas Superiores: 465

Relación Prof-alumnos: 1/39

Relación Escuela-alumnos: 1/71

Italia:

Escuelas (Públicas)				
Población total (1911)	Población Escolar	Escuelas (Clases)	Maestros	Habitantes por esc.-maestro
35.238.997	4.471.080	61.497	62.044	567

Relación Prof-alumnos: 1/72

Relación Escuela-alumnos: 1/72,7

Estados Unidos:

Escuelas (Públicas)			
Población total (1912)	Población Escolar	Escuelas-maestros	Habitantes por esc.-maestro
95.545.336	17.484.796	547.289	174 (87)

Relación Prof-alumnos: 1/32

España:

Escuelas (Públicas)				
Población total (1923)	Población Escolar	Escuelas	Maestros	Habitantes por escuela-maestro
21.959.286	2.798.959	27.080	28.924	810

Relación Prof.-alumnos: 1/96

Relación Escuela-alumnos: 1/103,3

⁸⁷Luzuriaga, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*. J. Cosano, Madrid, 1917, pp. 199-364-369-135 respectivamente.

Aspectos cualitativos

Referentes a los edificios escolares:

Fecha de construcción:

Escuelas Unitarias		
Fechas	Número de edificios	Tanto por 100
Hasta 1800.....	1.825	11,4
De 1801 a 1825.....	224	1,5
De 1826 a 1850.....	544	3,4
De 1851 a 1860.....	442	2,8
De 1861 a 1870.....	767	4,8
De 1871 a 1880.....	988	6,2
De 1881 a 1890.....	1.718	10,8
De 1891 a 1900.....	1.592	10,0
De 1901 a 1910.....	2.332	14,7
De 1911 a 1920.....	3.363	21,1 50%
De 1921 a 1924.....	2.128	13,3
Total.....	15.923	100 (88)

⁸⁸En la estadística solamente se ha podido precisar la fecha de construcción de 15.923 escuelas, lo que representa el 58% del total.

Escuelas graduadas		
Fechas	Número de edificios	Tanto por 100
Hasta 1800	26	5,7
De 1801 a 1850.....	9	1,9
De 1851 a 1860.....	4	0,8
De 1861 a 1870.....	13	2,8
De 1871 a 1880.....	29	6,2
De 1881 a 1890.....	49	10,6
De 1891 a 1900.....	57	12,3
De 1901 a 1910.....	114	24,7
De 1911 a 1920.....	132	28,4
De 1921 a 1924.....	31	6,6
Total	464	100 (89)

Situación de las salas de clase en el edificio:

Unitarias		Graduadas	
Situación	Número de salas		
Planta baja	16.561 (70%)	1.º Escuelas con clases en una sola planta	450 (67,6%)
Piso 1.º	8.861 (32,5%)	2.º Idem íd. en dos o tres plantas	141 (21,2%)
Piso 2.º	1.250 (4,5%)	Desconocidas	75
Piso 3.º	68 (0,2%)		
Piso 4.º	2		
Desconocidos	475		
Total	27.217	Total	666

⁸⁹Con anterioridad a 1901 son escuelas adaptadas, porque su construcción "ad hoc" empieza con las Escuelas Anejas a principios de siglo.

ESCUELAS UNITARIAS

Situación de la sala de clases en el edificio

Provincias	Planta baja	Piso 1.º	Piso 2.º	Piso 3.º	Piso 4.º	Descono- cidos	Total
Alava	164	104	13	-	-	9	290
Albacete	197	70	10	-	-	7	290
Alicante	232	202	37	3	-	1	475
Almería	305	102	18	-	-	-	425
Ávila	425	56	-	-	-	3	484
Badajoz	335	177	13	-	-	7	532
Baleares	141	101	9	-	-	2	253
Barcelona	486	261	82	5	-	1	835
Burgos	761	296	23	-	-	1	1081
Cáceres	338	142	15	-	-	1	496
Cádiz	105	108	12	4	1	3	233
Canarias	340	76	41	-	-	54	511
Castellón	218	151	38	2	1	-	410
Ciudad Real	221	49	1	13	-	-	284
Córdoba	292	139	13	-	-	4	448
Coruña (La)	185	188	7	1	-	10	391
Cuenca	316	174	12	1	-	1	504
Gerona	261	160	34	1	-	9	465
Granada	318	202	23	-	-	20	563
Guadalajara	309	230	30	-	-	26	595
Guipúzcoa	104	77	40	1	-	10	232
Huelva	214	29	12	-	-	9	264
Huesca	319	356	48	3	-	12	738
Jaén	252	142	15	-	-	3	412
León	1202	211	13	-	-	10	1436
Lérida	317	276	84	4	-	33	714
Logroño	147	186	30	-	-	2	365
Lugo	295	413	17	-	-	6	731
Madrid	335	124	29	1	-	27	516
Málaga	216	200	20	-	-	7	443
Murcia	296	142	13	1	-	6	458
Navarra	329	271	45	3	-	1	649

Orense	253	623	58	-	-	43	977
Oviedo	1094	246	25	-	-	19	1384
Palencia	395	141	2	-	-	-	538
Pontevedra	462	399	14	1	-	17	893
Salamanca	549	174	4	-	-	8	735
Santander	414	173	16	-	-	26	629
Segovia	344	79	2	-	-	-	425
Sevilla	276	73	16	-	-	6	371
Soria	362	174	28	-	-	12	576
Tarragona	222	157	77	7	-	-	463
Teruel	200	268	69	4	-	1	542
Toledo	317	105	8	-	-	1	431
Valencia	359	309	49	3	-	11	731
Valladolid	315	119	2	-	-	-	476
Vizcaya	191	101	23	4	-	-	319
Zamora	553	89	11	-	-	4	657
Zaragoza	280	210	49	6	-	42	587
TOTALES	16561	8861	1250	68	2	475	27217

ESCUELAS GRADUADAS

Situación de la sala de clases en el edificio

Provincias	Planta baja	Piso 1º	Piso 2º	Piso 3º	Piso 4º	En dos plantas	En tres plantas	Desconocidos	Total
Alava	5	1	-	-	-	-	-	1	7
Albacete	5	-	-	-	-	3	-	2	10
Alicante	3	4	-	1	-	3	1	-	12
Almería	2	-	-	-	-	2	-	-	4
Ávila	12	2	-	-	-	-	-	-	14
Badajoz	3	2	-	-	-	-	-	-	5
Baleares	3	1	-	-	-	-	-	-	4
Barcelona	10	5	1	-	-	5	2	7	36
Burgos	-	2	3	-	6	-	-	-	11
Cáceres	-	-	-	-	-	-	-	11	11
Cádiz	5	1	-	1	-	2	-	-	9
Canarias	4	-	-	2	-	-	-	6	12

Castellón	8	2	1	-	-	1	-	-	12
Ciudad Real	18	1	-	-	-	1	-	-	20
Córdoba	1	1	-	-	-	2	-	-	4
Coruña (La)	5	1	-	-	-	-	-	-	6
Cuenca	-	-	-	-	-	3	-	-	3
Gerona	2	2	-	-	-	3	1	8	16
Granada	1	2	-	-	-	6	2	4	15
Guadalajara	3	-	-	-	-	-	-	1	4
Guipúzcoa	1	1	-	-	-	-	-	1	3
Huelva	2	1	1	-	-	1	-	-	5
Huesca	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Jaén	8	5	-	-	-	4	-	-	17
León	14	1	-	-	-	-	-	-	15
Lérida	11	2	-	-	-	1	1	-	15
Logroño	4	1	-	1	-	1	-	5	12
Lugo	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Madrid	10	7	3	-	-	15	-	7	42
Málaga	-	8	-	-	-	17	-	-	25
Murcia	14	3	5	-	-	5	-	-	27
Navarra	-	1	-	-	-	1	-	-	2
Orense	2	-	-	-	-	-	-	1	3
Oviedo	28	1	-	-	-	6	-	-	35
Palencia	-	1	-	-	-	1	-	-	2
Pontevedra	6	1	1	-	-	2	-	3	13
Salamanca	29	1	1	-	-	-	-	-	31
Santander	7	2	2	-	-	-	5	-	16
Segovia	10	1	-	-	-	2	-	-	13
Sevilla	2	-	-	-	-	4	-	3	9
Soria	8	-	-	-	-	1	-	-	9
Tarragona	11	2	-	-	-	2	-	-	15
Teruel	7	4	1	-	-	2	1	-	15
Toledo	8	3	-	-	-	1	1	-	13
Valencia	14	6	2	1	-	9	-	2	34
Valladolid	7	-	-	-	-	-	-	-	7
Vizcaya	13	3	5	-	-	3	-	-	24
Zamora	4	-	-	-	-	3	-	1	8

Zaragoza	7	7	1	-	-	9	-	12	36
TOTALES	326	91	27	6	-	127	14	75	666

Superficie de las salas de clase:

Unitarias		
De 0 a 25 m ²	3.247	(12%)
De 26 a 50.....	12.644	(46,4%)
De 51 a 75.....	6.744	(24,7%)
De 76 a 100.....	2.697	
De 101 a 125.....	869	
De 126 a 150.....	364	
De 151 a 175.....	139	
De 176 a 200.....	58	
De 205 a 225.....	25	
De 226 a 250.....	16	
De 251 y más.....	57	
Desconocidos.....	357	
Total.....	27.217	

Graduadas		
De 0 a 100 m ²	44	
De 101 a 150.....	136	1
De 151 a 200.....	229	161%
De 201 a 250.....	99	
De 251 a 300.....	52	
De 301 a 400.....	59	
De 401 a 500.....	29	
De 501 y más.....	15	
Desconocidos.....	3	
Total.....	666	

Superficie por alumno de asistencia media (Unitarias)		
De menos de 0,50 m ²	920	1
De 0,51 a 1,00.....	7.229	1 (30%)
De 1,01 a 1,50.....	8.338	
De 1,51 a 2,00.....	4.906	
De 2,01 a 2,50.....	2.228	
De 2,51 a 3,00.....	1.235	
De 3,01 a 3,50.....	578	
De 3,51 a 4,00.....	323	
De 4,01 a 5,00.....	327	
De 5,01 y más	326	
Desconocidos	807	
Total.....	27.217	

Superficie por alumno (Graduadas)		
De menos de 0,50 m ²	3	1
De 0,51 a 1,00.....	125	1 (19,2%)
De 1,01 a 1,50.....	271	
De 1,51 a 2,00.....	158	
De 2,01 a 2,50.....	49	
De 2,51 a 3,00.....	20	
De 3,01 a 3,50.....	14	
De 3,51 a 4,00.....	3	
De 4,01 a 5,00.....	6	
De 5,01 y más	9	
Desconocidos	8	
Total.....	666	

La «Instrucción técnico higiénica relativa a la construcción de escuelas», aprobada por Real Orden de 31 de marzo de 1923 recomienda como superficie mínima por alumno 1,25 metros cuadrados.

Ateniéndonos a esta indicación vemos que por lo menos 8.149 escuelas unitarias no llegan a ese 1,25 m².

El 19,2% de las escuelas graduadas no cumple, tampoco, dichas normas técnico-higiénicas.

Volumen de las salas de clase:

Unitarias		
De 0 a 50 m ³	1.490	1 (5%)
De 51 a 100	7.140	
De 101 a 150.....	6.477	(50%)
De 151 a 200.....	3.867	
De 201 a 250.....	2.444	
De 251 a 300.....	1.794	
De 301 a 350.....	1.087	(33%)
De 351 a 400.....	802	
De 401 a 450.....	479	
De 451 a 500.....	313	
De 501 y más	895	
Desconocidos.....	429	(10%)
Total.....	27.217	

Graduadas		
De 250 a 500 m ³	142	(21%)
De 501 a 750.....	179	
De 751 a 1.000	144	(50%)
De 1.001 a 1250.....	71	
De 1.251 a 1.500.....	47	
De 1501 a 1.750.....	27	
De 1.751 a 2.000.....	20	
De 2.001 a 2.500.....	16	
De 2.501 a 3.000.....	10	
De 3.001 y más.....	6	
Desconocidos.....	4	(29%)
Total.....	666	

Volumen por alumno de asistencia media

Escuelas Unitarias	
De 1 a 2 m ³	3.167
De 2 a 3.....	5.198
De 3 a 4.....	5.061
De 4 a 5.....	3.887 (66%)
De 5 a 6.....	2.773
De 6 a 7.....	1.867
De 7 a 8.....	1.250
De 8 a 9.....	795
De 9 a 10.....	563
De 10 y más.....	1.774 (34%)
Desconocidos.....	882
Total.....	27.217

Volumen por alumno de asistencia media:

Escuelas Graduadas	
De 1 a 2 m ³	12
De 2 a 3.....	55
De 3 a 4.....	89
De 4 a 5.....	109 (40%)
De 5 a 6.....	96
De 6 a 7.....	99
De 7 a 8.....	67
De 8 a 9.....	44
De 9 a 10.....	22
De 10 y más.....	65
Desconocidos.....	8
Total.....	666

Recordando aquí, como antes al estudiar la superficie de las salas de clases, las normas que da la «Instrucción técnico-higiénica», ya indicada, cuando recomienda un volumen de cinco metros cúbicos por alumno como tipo en las salas de clases, resulta que satisfacen o superan esta condición 9.022 clases, unitarias; o sea el 34 por 100 del total cuyos datos se conocen.

Ahora, como antes, debe atribuirse este resultado a la aglomeración de alumnos, que llenan muchas clases porque falta el número de Escuelas que es necesario para acomodarlos holgadamente.

En el grupo de escuelas graduadas el 40% de las mismas incumple la R.O. de 31 de Marzo de 1923.

ESCUELAS UNITARIAS

Provincias	Volumen por alumno de asistencia media: metros cúbicos										Desco- nocidos	Total de edificios
	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	10 y más		
Alava	4	18	40	46	40	31	23	18	7	52	11	290
Albacete	65	78	46	33	22	7	5	1	1	9	23	290
Alicante	42	93	89	60	50	37	22	11	21	40	10	475
Almería	111	123	68	41	23	9	6	6	-	3	35	425
Avila	35	125	86	81	62	29	19	15	11	18	3	484
Badajoz	90	108	103	54	53	42	13	15	9	37	8	532
Baleares	6	23	46	33	37	27	21	12	6	42	-	253
Barcelona	30	101	142	154	100	73	54	43	34	97	7	835
Burgos	92	243	250	170	127	60	45	29	17	44	4	1081
Cáceres	77	123	91	65	49	19	28	7	9	24	4	496
Cádiz	19	31	41	30	31	17	12	6	8	27	11	233
Canarias	44	72	101	69	56	30	17	8	6	26	82	511
Castellón	11	58	68	61	55	54	31	24	9	39	-	410
Ciudad Real	56	57	58	38	22	15	8	6	5	19	-	284
Córdoba	82	89	82	47	37	27	18	12	7	34	13	448
Coruña (La)	54	111	83	45	31	16	9	9	5	18	10	391
Cuenca	56	103	121	76	48	36	25	9	4	19	7	504
Gerona	22	51	68	55	60	47	33	23	11	73	22	465
Granada	133	184	110	37	27	17	8	4	5	4	34	563
Guadalajara	73	120	127	74	64	34	23	14	8	24	28	595
Guipúzcoa	13	14	34	29	25	10	23	16	12	43	4	232
Huelva	21	20	47	41	23	26	17	12	11	41	5	264
Huesca	70	99	132	98	76	37	37	36	16	55	80	738
Jaén	112	108	78	52	18	7	12	8	5	7	5	412
León	160	280	262	218	150	103	58	42	35	120	8	1436
Lérida	37	104	108	110	94	48	60	21	21	69	42	714

Logroño	33	59	85	66	43	27	17	6	8	20	1	365
Lugo	144	150	103	88	65	55	29	17	12	62	6	731
Madrid	60	100	115	92	49	28	13	14	5	16	24	516
Málaga	108	106	84	51	38	12	10	5	4	11	14	443
Murcia	85	109	82	52	33	33	11	9	6	18	20	458
Navarra	23	100	107	108	85	60	47	36	18	63	2	649
Orense	234	247	179	87	58	28	26	16	7	27	68	977
Oviedo	162	243	215	204	150	107	85	45	30	98	45	1384
Palencia	64	138	117	82	49	28	23	13	4	20	-	538
Pontevedra	174	239	157	90	49	30	12	9	7	30	96	893
Salamanca	32	99	140	144	100	76	44	27	22	39	12	735
Santander	54	74	114	91	62	52	36	32	21	49	44	629
Segovia	18	96	106	82	47	24	29	8	5	10	-	425
Sevilla	49	66	63	52	36	17	21	16	11	32	8	371
Soria	37	92	122	111	52	56	32	13	10	25	26	576
Tarragona	30	69	84	59	62	34	33	18	16	52	6	463
Teruel	30	83	108	100	76	52	33	19	14	27	-	542
Toledo	68	107	78	64	41	29	14	6	10	13	1	431
Valencia	53	105	133	122	87	68	35	22	25	72	9	731
Valladolid	43	85	94	81	42	38	20	9	8	16	-	436
Vizcaya	6	28	41	47	40	42	21	16	23	55	-	319
Zamora	53	124	124	120	80	69	23	16	9	23	16	657
Zaragoza	92	137	129	77	49	33	9	16	5	12	28	587
TOTALES	3167	5198	5061	3887	2773	1867	1250	795	563	1774	882	27217

ESCUELAS GRADUADAS⁹⁰

Provincias	Volumen por alumno de asistencia media: metros cúbicos										Desco- nocidos	Total edificios
	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	10 y más		
Alava	-	-	-	-	1	3	2	-	1	-	-	7
Albacete	-	2	2	4	1	-	-	-	1	-	-	10
Alicante	1	2	2	3	2	1	-	1	-	-	-	12
Almería	-	2	-	-	1	-	1	-	-	-	-	4
Ávila	-	3	-	-	2	2	4	2	-	1	-	14
Badajoz	-	3	-	1	-	-	-	-	-	1	-	5
Baleares	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4
Barcelona	1	-	2	5	10	2	6	3	1	6	-	36
Burgos	-	2	5	1	3	-	-	-	-	-	-	11
Cáceres	-	-	3	-	1	5	1	1	-	-	-	11
Cádiz	-	-	1	2	1	2	-	-	-	3	-	9
Canarias	-	-	2	2	2	1	2	-	1	2	-	12
Castellón	-	-	-	1	4	3	2	1	-	1	-	12
Ciudad Real	-	1	-	4	2	7	2	3	-	1	-	20
Córdoba	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	4
Coruña (La)	-	-	-	1	-	1	1	-	-	3	-	6
Cuenca	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	3
Gerona	-	1	-	5	4	1	3	1	1	-	-	16
Granada	1	4	5	1	1	-	1	-	-	1	1	15
Guadalajara	-	-	-	-	-	1	2	-	-	1	-	4
Guipúzcoa	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	3
Huelva	-	1	-	1	-	1	-	-	-	2	-	5
Huesca	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	1	4
Jaén	1	2	4	-	1	5	3	-	1	-	-	17
León	-	-	1	2	3	3	1	-	2	3	-	15
Lérida	-	-	2	3	1	5	1	1	2	-	-	15
Logroño	-	-	1	4	1	-	-	3	2	1	-	12
Lugo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Madrid	1	3	5	12	10	8	2	-	-	1	-	42
Málaga	1	4	7	4	3	1	1	1	-	1	2	25

⁹⁰"Estadística de edificios-escuelas (1926)". Datos referentes a 1924, pp. 26-60. En 1923 se construyen 778 Escuelas Unitarias y 25 Graduadas.

Murcia	3	5	4	4	-	4	2	4	-	1	-	27
Navarra	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Orense	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	3
Oviedo	-	3	4	9	6	8	2	1	2	-	-	35
Palencia	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Pontevedra	-	-	1	2	3	-	2	-	1	4	-	13
Salamanca	-	1	7	3	6	4	1	6	1	2	-	31
Santander	-	-	3	3	2	4	2	-	2	-	-	16
Segovia	-	1	3	1	1	2	2	1	1	1	-	13
Sevilla	-	-	1	-	3	1	-	4	-	-	-	9
Soria	1	2	1	-	2	1	1	1	-	-	-	9
Tarragona	1	-	-	1	1	1	2	3	-	6	-	15
Teruel	-	-	1	6	3	2	2	-	-	1	-	15
Toledo	-	3	2	1	-	3	2	1	1	-	-	13
Valencia	-	2	8	7	5	5	2	1	-	3	1	34
Valladolid	-	1	2	2	1	1	-	-	-	-	-	7
Vizcaya	-	-	-	4	2	3	4	3	-	8	-	24
Zamora	-	-	-	-	-	2	2	-	-	3	1	8
Zaragoza	-	7	6	8	5	2	4	1	1	2	-	36
TOTALES	12	55	89	109	96	99	67	44	22	65	8	666

Propiedad de los edificios escolares:

Provincias	Escuelas Nacionales Unitarias							Escuelas Nacionales Graduadas					
	Ayunta- miento	Parti- culares	Estab.	Iglesia	Otros	Desco- nocidos	Total	Ayunta- miento	Parti- culares	Estab.	Otros	Desco- nocidos	Total
Alava	269	7	1	1	1	11	290	7	-	-	-	-	7
Albacete	123	157	3	-	1	6	290	8	1	1	-	-	10
Alicante	194	276	3	-	1	1	475	4	7	-	-	-	12
Almería	79	344	-	-	2	-	425	4	-	-	-	-	4
Avila	466	12	2	-	1	3	484	12	2	-	-	-	14
Badajoz	344	174	6	-	4	4	532	3	2	-	-	-	5
Baleares	63	186	4	-	4	4	253	2	1	1	-	-	4
Barcelona	390	429	6	3	4	3	835	26	9	-	1	-	36
Burgos	1032	34	5	6	2	2	1081	8	2	1	-	-	11

Cáceres	397	86	7	2	3	1	496	9	-	2	-	-	11
Cádiz	91	135	1	1	2	3	233	6	1	1	1	-	9
Canarias	82	378	2	-	2	47	511	6	4	1	1	-	12
Castellón	336	71	-	1	2	-	410	8	3	1	-	-	12
Ciudad Real	212	59	10	-	3	-	284	16	2	2	-	-	20
Córdoba	188	247	6	2	2	3	448	2	2	-	-	-	4
Coruña (La)	56	320	1	-	2	12	391	4	1	1	-	-	6
Cuenca	421	76	-	1	5	1	504	2	1	-	-	-	3
Gerona	261	191	3	2	2	6	465	10	5	1	-	-	16
Granada	156	383	1	-	1	22	563	3	10	-	1	1	15
Guadalajara	549	27	2	8	2	7	595	4	-	-	-	-	4
Guipúzcoa	212	17	2	1	-	-	232	3	-	-	-	-	3
Huelva	168	91	3	-	1	1	264	5	-	-	-	-	5
Huesca	649	64	2	7	1	15	738	3	-	1	-	-	4
Jaén	177	226	4	1	1	3	412	14	2	-	1	-	17
León	1036	253	138	-	2	7	1436	14	1	-	-	-	15
Lérida	490	183	9	3	2	27	714	13	2	-	-	-	15
Logroño	291	43	8	5	18	-	365	10	-	1	1	-	12
Lugo	123	568	19	11	-	7	761	1	-	-	-	-	1
Madrid	278	201	15	3	1	18	516	21	15	4	2	-	42
Málaga	82	312	7	-	33	9	443	6	17	2	-	-	25
Murcia	80	370	-	1	2	5	458	14	13	-	-	-	27
Navarra	610	31	-	6	2	-	649	2	-	-	-	-	2
Orense	65	883	22	6	2	5	977	2	1	-	-	-	3
Oviedo	838	444	83	-	2	17	1384	29	5	1	-	-	35
Palencia	514	17	-	1	5	1	538	1	1	-	-	-	2
Pontevedra	90	773	3	10	8	9	893	8	5	-	-	-	13
Salamanca	681	35	3	-	4	12	735	30	-	-	1	-	31
Santander	482	100	5	1	19	22	629	14	2	-	-	-	16
Segovia	399	18	-	4	3	1	425	10	1	-	2	-	13
Sevilla	150	212	5	-	2	2	371	8	1	-	-	-	9
Soria	552	8	4	2	2	8	576	7	-	2	-	-	9
Tarragona	266	185	7	-	1	4	463	12	2	1	-	-	15
Teruel	523	17	-	1	1	-	542	13	-	2	-	-	15
Toledo	387	36	3	2	1	2	431	9	-	2	2	-	13
Valencia	472	245	5	-	9	-	731	23	11	-	-	-	34

Valladolid	391	38	6	-	1	-	436	4	3	-	-	-	7
Vizcaya	298	14	-	1	-	1	319	24	-	-	-	-	24
Zamora	594	56	-	-	1	6	657	4	2	-	-	-	8
Zaragoza	506	69	-	4	1	6	587	32	2	1	1	-	36
TOTALES	17.113	9.101	416	91	167	320	27.217	480	139	29	14	1	666

Resumen: Ayuntamientos: 17.593 (63%)
 Particulares: 9.240 (33,1%)
 Estado: 445 (1,6%)
 Iglesia: 91 (0,3%)⁹¹

En las unitarias se han englobado las Escuelas de propiedad de la Beneficencia, corporaciones, provincia y patronato.

En las Graduadas se incluyen las de propiedad de la Iglesia, corporaciones y Diputaciones.

Referencia a 1908:

En 1908, el 20% de los locales-escuela, considerando sus condiciones de luz, ventilación, etc., eran catalogados, a nivel nacional, como "malos"; mientras que un 43% era considerado como "regular" y un 45% como "buenos"⁹².

Si comparamos esos porcentajes con los de 1924 vemos que, respetando el aumento de escuelas, se mantienen próximos, con lo que considerado globalmente, el parque escolar nacional no mejora sus instalaciones de base, sustancialmente. En 1908 el 20% de los edificios escolares son malos, en 1924 el 30% de las escuelas unitarias y el 19,2% de las graduadas presentan una superficie por alumno inferior a la demandada por la legislación vigente. Un 66% de las unitarias y un 40% de las graduadas no dan los mínimos en cuanto a m³ de volumen por alumno escolarizado, y de ese 66 y 40% encontramos un 50%, en el primer caso y un 25%, en el segundo, con un volumen por alumno de uno a tres m³, cuando lo exigido era un mínimo de cinco m³.

⁹¹ Anuario Estadístico de España 1925. Madrid, p. 563.

⁹²Cossío, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. R.Rojas, Madrid, 1915, 2ª ed., Cuadro nº 4.

Estudio de Madrid-capital:

Escuelas Nacionales (año 1924): 174
Unitarias: 143
Graduadas: 31

Condiciones de los edificios-escuela:

Unitarias:

Patios y jardines:

		%
Escuelas que tienen patio o jardín	25	17,48
No tienen patio ni jardín.....	118	85,22
Total.....	143	

Superficie del patio o jardín por alumno de asistencia media en aquellas 25 Escuelas⁹³:

		%
Con menos de 5 m ² por alumno	16	64
Con más de 5 y menos de 8 m ² por alumno	2	8
Con más de 8 m ² . por alumno.....	7	28
Total.....	25	

Condiciones de las clases:

I.- Superficie de la clase por alumno de asistencia media:

		%
Con menos de 1,25 m ² por alumno	77	53,85
De 1,25 a 3 m ² por alumno.....	66	46,15
Total.....	143	

II.- Volumen de la clase por alumno de asistencia media:

		%
Con menos de 4 m ³ por alumno	62	43,36
De 4 a 6 m ³ por alumno.....	56	39,16
Con más de 6 m ³ por alumno.....	25	17,48
Total.....	143	

⁹³La Oficina técnica de Construcción de Escuelas del Ministerio de Instrucción pública señala como superficie necesaria al campo escolar de 5 a 8 m² por alumno.

Calefacción:

		%
Gas.....	3	2,10
Estufas o chimeneas	79	55,24
Braseros.....	20	13,99
Sin calefacción.....	41	28,67
Total.....	143	

Alumbrado:

		%
Gas.....	7	4,89
Eléctrico	87	60,84
Ninguno	49	34,27
Total.....	143	

Condiciones de instalación:

	Tanto %
En casas alquiladas y en su mayoría con vivienda para otros vecinos..	88
En casas sin patio, sin jardines y sin solares para recreo de los niños..	82
En casas sin superficie suficiente en las clases.....	53
En casas sin cubicación bastante en las clases	43
En casas con calefacción deficiente (braseros y estufas).....	69
En casas sin calefacción.....	28
En casas con luz deficiente.....	38
En casas con ventilación deficiente.....	77

Graduadas:

Patios y jardines:

		%
Escuelas que tienen patios de recreo y jardín ..	—	—
Escuelas que tienen patio o jardín	23	74
Escuelas que no tienen ni patio ni jardín	8	26
Total.....	31	

Superficie del patio o jardín por alumno de asistencia media⁹⁴:

		%
Con menos de 5 m ² por alumno.....	20	87
De 5 a 8 m ² por alumno.....	1	4
Con más de 8 m ² por alumno.....	2	9
Total.....	23	

Higiene⁹⁵:

		%
Tienen lavabos, duchas y baños.....	6	32
Tienen lavabo y duchas o lavabo y baño.....	4	
Tienen sólo lavabos.....	17	55
No tienen lavabos, ni duchas, ni baños.....	4	13
Total.....	31	

Servicios especiales complementarios:

		%
<i>Cantina.</i> - Escuelas que tienen comedor y cocina o una de estas piezas que se utilizan para el servicio de la cantina escolar.....	13	42
Las demás que no tienen estas dependencias	18	58
<i>Sala de trabajos.</i> - Escuelas que tienen sala o talleres especialmente dedicados a los trabajos manuales	7	23
Las demás que carecen de este servicio especial	24	77

Condiciones de las clases

Extractos deducidos de las clasificaciones hechas en el *nomenclátor*.

I.- Superficie de la clase por alumno de asistencia media:

	Número de Escuelas	Tanto por 100
Con menos de 1,25 m ² por alumno.....	15	48
Con 1,25 a 1,50 m ² por alumno.....	12	39
Con más de 1,50 m ² por alumno.....	4	13
Total.....	31	

⁹⁴Las instrucciones técnico-higiénicas aprobadas por el Ministerio de Instrucción pública aconsejan como superficie necesaria en los patios o campos de recreo de 5 a 8 m² por alumno.

⁹⁵Todas las Escuelas graduadas tienen «retretes con agua corriente».

II.- Volumen de las clases por alumno de asistencia media:

Con menos de 4 m ³ por alumno.....	6	19
Con 4 a 5 m ³ por alumno.....	10	33
Con más de 5 m ³ por alumno.....	15	48
Total.....	31	

III.- Ventilación:

Natural o directa.....	16	52
Por otros sistemas propios para facilitar y asegurar la aireación continua.....	15	48
Total.....	31	

IV. Calefacción:

Eléctrica.....	1	3
Vapor.....	4	13
Estufas (gas o carbón).....	20	65
Braseros.....	2	6
Ninguna.....	4	13
Total ⁹⁶	31	

⁹⁶La primera enseñanza en Madrid: 1924". M.I.P. y B.A., Madrid, pp. 113-128.

La opinión de los expertos:

Félix Martí Alpera, camino de Europa en su viaje de estudio para conocer la realidad escolar foránea, describe de esta forma tan dura la realidad española:

"La verdad; dicha en pocas palabras es que en España la primera enseñanza no existe. ¿Que no tenemos enseñanza primaria? me parece que preguntan con extrañeza los que se acuerdan de que contamos con un Ministerio de Instrucción pública, con un presupuesto de enseñanza, un magisterio numeroso, muchos miles de escuelas... Sí, disponemos de todas estas cosas y podemos repetir a boca llena que tenemos miles de escuelas a las cuales concurren millones de niños; pero la enseñanza primaria, educativa, moderna, tal como la consideran y existe en los países civilizados, esa no aparece por ninguna parte.

Pues si llegáis a reconocer que de todo esto no tenemos más que una ficción, si confesáis que todo son apariencias que aprovecha a maravilla nuestra indiferencia oriental, no habréis abarcado toda la gravedad del más extenso de los males de nuestra patria. Aquí no sólo nos faltan todos los instrumentos de un buen sistema de educación nacional, sino lo que es peor, no ha llegado a concretar en el espíritu público una orientación pedagógica europea, definida, triunfadora, que nos marque imperiosamente el camino que hemos de seguir. No contamos con instituciones que nacen y sólo tiempo y esfuerzo necesitan para desarrollarse y fortalecerse, y así nuestra cultura primaria no es el ser pequeño y débil que lanza vagidos que son promesas y da los primeros pasos que son esperanzas, sino un edificio agrietado y ruinoso en el que sólo por algún resquicio van penetrando difícilmente las claridades de la pedagogía nueva.

¿Exageración? Vayamos por partes y examinemos los elementos de nuestra educación nacional. ¡Las escuelas! No hay quien sostenga que las tenemos buenas. En asambleas, en conferencias, en libros y periódicos es frecuente oír y leer que se las llama cárceles sòmbrías, focos de infección, antecámaras del hospital, o que se las compara con sentinas de barco negrero, con estufas infectas de plantas enfermizas, cuando no con inmundas pocilgas. Con frases y comparaciones tan gráficas y enérgicas el público se forma un concepto de las escuelas malo, muy malo; pero con serlo tanto, la realidad lo supera casi siempre. ¿Es que alguien cree que es esto la excepción y que esa escuela infame y anacrónica es la escuela del poblacho atrasado que no entró aún en la vida moderna o del lugarejo perdido en las soledades de la Mancha o de la meseta castellana?

Véase la muestra. Nombrado el Sr. Ruiz Jiménez Delegado regio de las escuelas de la Corte, una de sus primeras y oportunas gestiones fue visitar aquéllas una por una. Algún tiempo después, hace poco más de medio año, escribía un artículo, del que copio estas palabras, que dan la idea tristísima y exacta de lo que son las escuelas de la capital de España:

«No cabe ocultarlo, ni debe ocultarse, sin incurrir en inexcusable responsabilidad ante la propia conciencia y ante la pública. Las llagas no se curan tapándolas. La escuela pública de Madrid, por razón del local en que se halla instalada, es vivero de enfermedades y matadero de niños y de

adolescentes. Basta de convencionalismos y de atenuaciones; a las cosas hay que llamarlas por su nombre.

Sin negar la excepción, por desgracia contadísima, la regla general es ésta: La instalación de la escuela resulta hecha en viejas casas o en edificios de construcción deficiente, cuyo arriendo ofrece seria dificultad para vivienda. Destinados a fines muy distintos, y a pesar de las obras de adaptación, quedan como escuela y como morada del maestro en condiciones de todo punto antihigiénicas, y además antipedagógicas.

En *salones* conseguidos mediante el derribo de tabiques que marcaron en su día salas, alcobas y gabinetes; estrechos, largos, bajos de techo e irregulares, se reúnen doble número de niños del que permite la capacidad, y allí, tirados en el suelo por falta de asientos, sobre un pavimento de madera donde anida toda clase de suciedades, o hacinados sobre bancos que han sostenido varias generaciones, esperan su turno para escribir, leer y hacer cuentas o dibujos, si la luz se lo permite, pues rara es la escuela donde por la mañana se ve; por la tarde no se ve en ninguna, ni aun en la llamada Modelo. ¡Qué excelentes fábricas de miopes y de ciegos!

El acceso a un *salón* de clases requiere abnegación valerosa. Un vaho intenso agrio, mortificante, denuncia el peligro que se corre dentro. A la falta de luz y de sol, hay que sumar la del otro vivificante por excelencia: el aire. A viciarlo contribuyen las alcobas de dormir del maestro y de su familia y servidumbre, sin otra ventilación que la del *salón* de clases, lo que si es grave mal para los niños, no es pequeño riesgo para el maestro; recuerdo de dos alcobas que me produjeron muy triste impresión: en una había perdido el digno profesor, con intervalo de pocos años, dos esposas víctimas de la tuberculosis, y al lado y en comunicación, se hallaba un cuarto oscuro destinado a depósito de papel y de los libros para los niños; en la otra dormía un pequeñito, hijo de la maestra, convaleciente de la difteria».

Creéis que es Madrid una excepción? Pues ved lo que acaba de escribir en un documento oficial acerca de las escuelas de Barcelona su Delegado regio, Sr. Maristany:

«En estos momentos en que todos vuelven los ojos a los centros de enseñanza de la niñez, juzgándolos base de nuestra redención, appena el ánimo más sereno ver los grandes contrastes que ofrece la ciudad de Barcelona en lo que a la escuela oficial respecta: por un lado, un progreso creciente de todas las manifestaciones de la vida, una perfección maravillosa en el arte de las construcciones monumentales, un esplendor envidiable y digno de compararse al de las grandes capitales del extranjero; y por otro lado, escondiéndose a la mirada de propios y extraños, como avergonzada de su pequeñez, la escuela pública, miserable, raquítica, fea, mal alojada en locales refidos con la Higiene, mal vecinada en muchos casos y pregonando en casi todos grandes y prolongados descuidos.

Pues esto que sucede en Madrid y Barcelona es lo mismo que ocurre en todas las grandes ciudades españolas, salvo alguna excepción rarísima. Valencia, la tercera capital de España, las tiene también pésimamente instaladas, y el tipo corriente es el de un cuarto de alquiler habilitado para clase, en el que el muchacho se pasa cuando menos tres mortales horas sin salir a un patio a librarse por

breves momentos de la atmósfera pestilente de la sala y de las posturas violentas y penosas en muebles deformadores.

¿Y qué decir de las escuelas de los pueblos pequeños? Yo las he visto alojadas entre montones de estiercol, en dependencias inmediatas a cuadras inmundas y no separadas de éstas ni por una mala puerta; las he visto en la antesala de la cárcel, de tal modo que para encerrar el preso había que atravesar la escuela; he visto algunas en celdas de conventos o en habitaciones de otros edificios antiguos en completo estado de ruina y tan mal provistas de menaje, que se disponía de una sola mesa para todos los alumnos. Pero he visto algo peor que todo esto, si queda para los niños cosa peor que la asistencia a esas escuelas. He conocido un pueblo de la provincia de Albacete, próximo a la capital que ha estado cuatro o cinco años con la escuela cerrada porque un vecino influyente consiguió que el Ayuntamiento le alquilara una casa tan lóbrega y tan húmeda que el maestro se negó a habitarla ante el temor de que los niños, él y su familia perdieran allí la vida.

De lavabos, de retretes inodoros, de patios de recreo, de comedor para que los niños que atraviesan grandes distancias por asistir a las clases pudieran almorzar en la escuela, de campo o huerta para experiencias agrícolas, que son una gran necesidad de la enseñanza en los pueblos rurales, de eso no digamos una palabra. Eso no se conoce.

¿Creéis saber ya cómo son nuestras escuelas, las escuelas españolas que han de hacer patria nueva y de las cuales ha de venir la regeneración...? ¿Pensáis que está ya todo dicho? Pues estáis equivocados. No está dicho todo.

Hay aquí algo esencial, importantísimo, que no es apreciado por el vulgo, ni aun por el vulgo de los doctos. Esa escuela vieja, ruinoso, insalubre, africana, de menaje sucio y miserable, de aspecto sórdido, es por su régimen, por su organización pedagógica, tan absurda, tan antigua como por su instalación. La conciencia pública no se ha penetrado de esto; nuestros políticos, salvo contadas excepciones, lo ignoran, y las gentes acostumbradas a no advertir más que el aspecto higiénico de la cuestión, no ven que en cada escuela hay un número excesivo de alumnos, que éstos son de todas edades y de irreductibles diferencias de cultura, que el maestro tiene que clasificarlos en secciones, atender a una y abandonar las otras en manos de instructores que empuñan librillos de texto y que para conseguir que le dejen trabajar los que no tiene delante, ha de entronizar el imperio del terror y hacer que reine en la escuela un silencio de muerte.

Los que viven bajo el cielo despejado de las ideas, los que desdeñan una realidad impura que se impone brutalmente, os repetirán a cada paso que la escuela es el maestro, y algunos, recordando una frase de Rousseau, os dirán que debajo de un árbol puede haber una escuela. Pero eso es aquí inaplicable. En todas partes la escuela es el maestro; pero en España no puede ser el maestro el que hace la escuela, porque es la escuela la que deshace al maestro.

En todos los países medianamente cultos, la llamada escuela unitaria por los pedagogos, es decir, la escuela de un solo maestro, en la que hay pequeñuelos mezclados con muchachos crecidos, no existe más que en las poblaciones rurales, donde no puede hacerse otra cosa. Pero allí donde la presencia de varios maestros hace posible la graduación de la enseñanza, los alumnos se clasifican

por su edad y su poder mental, se separan las secciones en salas independientes y el maestro tiene siempre delante a sus niños, a todos sus niños, mantiene con ellos una comunicación íntima y es positivamente su director espiritual.

Por eso, aun sabiendo que en España faltan escuelas, lo que urge no es aumentarlas, sino transformarlas. Hay que organizar escuelas graduadas, escuelas de varios maestros que trabajen en clases distintas, y en las que se evite que el párvulo frecuente la misma sala de estudio que el chico de trece años y que tengan que callar todos los alumnos para que oigan y entiendan unos pocos.

El mismo maestro español que tan poco educa sería otro y haría mucho más, en una escuela extranjera.

Cuando la escuela esté bien organizada; cuando ofrezca al profesor un solo grupo de niños de homogeneidad psicofísica para que sin ninguna preocupación a ellos se consagre; cuando no obligue a violentar la naturaleza infantil y respete las leyes de la fatiga... entonces la escuela es el maestro; pero antes, no⁹⁷.

Concepción Sáiz, profesora de la Escuela Normal Central, describía, de esta forma, la institución escolar primaria:

"Lugar donde toda incomodidad tiene su asiento pudiera definirse la Escuela española, sin caer en exageración.

Confórmase la ley con imponer al Municipio la obligación de facilitar el local-Escuela, sin determinar de modo preciso las condiciones de emplazamiento, iluminación, cubicación, superficie, etc. que ha de reunir.

Los ayuntamientos cumplen (no siempre) la letra de la ley, destinando a Escuela cualquier destartalado caserón, sin luz, sin aire, sin espacio; nevera en invierno y horno en verano, donde en atmósfera viciada pierden lentamente vigor y salud los alumnos durante los años escolares; el Maestro, durante toda su vida profesional. Las generaciones se suceden unas a otras dejando en los sucios muros de la Escuela parte de la energía que, acrecentada por una buena educación física, debiera constituir la esperanza de una raza fuerte y vigorosa.

Cuando años atrás se notaba con extrañeza la disminución de talla de nuestros soldados, atribuyéndose a las malas condiciones de alimentación, nadie se ocupó en determinar la parte que en tal decrecimiento corresponde a la acción fatal de los edificios destinados a Escuela.

Ni las autoridades ejercen su acción sobre ellos en forma alguna, ni el público (aun siendo el primer interesado) las excita a intervenir en asunto de tal vital importancia. En la misma capital de la Nación, residencia de las autoridades superiores, de la Sociedad de Higiene y de otras Corporaciones afines, instálense las Escuelas en las más deplorables condiciones. No ha de insistir la que estas líneas escribe en exponer sus apreciaciones personales sobre este punto. Encargada en el curso de 1900-1901 de dirigir las visitas de inspección a las Escuelas, practicadas por las alumnas del «grado

⁹⁷Martí Alpera, F.: *Por las escuelas de Europa*. Suc. de Hernando, Madrid, 1904, 2ª ed. pp. 19-23.

normal», limítase a transcribir párrafos de los trabajos de éstas, dejando la palabra a sus antiguas discípulas:

«Es —dice una— la Escuela de niñas visitada por nosotras en la tarde del 29 de Enero, una de tantas, instalada en calle no muy ancha, teniendo por vecindad un mercado público, presentado una escalera oscura, no muy cómoda y con el inconveniente de ser común para todos los vecinos de la casa».

«La sala de clase—agrega otra— es insuficiente: su forma rectangular, sus dimensiones 11,50 metros de largo por 4,50 de ancho y 3,45 de alto, que dan, para cada una de las 75 niñas matriculadas, una superficie de 0,69 centímetros (siendo así que lo pedido por los higienistas menos exigentes es un metro) y una cubicación de 2,38 metros, cuando por lo menos se necesitan 4 metros cúbicos en cada sesión de tres horas».

«La mencionada sala de clase —sigue una tercera— tiene amplia superficie de iluminación debida a tres grandes balcones, *que se abren sobre un mercado*, y disfruta de una orientación de Mediodía capaz de fundir las piedras. Baste decir que, no existiendo ninguna clase de calefacción, y habiendo girado nuestra visita en una desapacible tarde de Enero y momentos antes de caer una nevada, tuvimos que aligerarnos de los abrigos, pensando con verdadera lástima en las temperaturas que tendrán que soportar Maestras y discípulas al llegar el mes de Mayo».

Para terminar, consignaremos las reflexiones que sugiere a uno de estos espíritus juveniles la consideración de que las niñas «escriben, trabajan, descansan y permanecen todo el día (escolar) en local tan reducido y de tan malas condiciones».

«Si comparamos —dice— este deficiente local con aquello que exige la Pedagogía más modesta, preguntamos: ¿Es posible que 60 niñas permanezcan día tras día en ese salón, sin poder abandonarlo, ni para renovar el aire; sin libertad para entregarse a los bulliciosos y activos juegos propios de su edad, escribiendo en el mismo sitio en que hacen costura y sin más ejercicio muscular que el monótono y lento de ir en fila, con los bracitos cruzados, rodeando el salón al compás del canto? ¿Dónde está el despejado y vasto campo escolar donde proporcionen oxígeno a sus pulmones, movimiento a su sangre, descanso a su inteligencia, vigor a sus músculos? ¿Dónde el patio cubierto para la época de lluvias? ¿Dónde el lugar destinado al cultivo de plantas y flores que les enseñen a amar la naturaleza? ¿Dónde el Museo escolar, arsenal de valor inmenso para Maestra y discípulas?».

La Normal Central, dirá quizás alguno de los que esto lean, no hace más que soñadoras; porque sueño es pensar que un pueblo al cual se le ocurre solemnizar un fausto acontecimiento pretendiendo levantar de limosna edificios para grupos escolares, conceptúe nunca la función docente como el primer deber y el primer derecho del Estado.

¡A qué insistir en poner de manifiesto la escasez de Escuelas, escasez que da por resultado el hacinamiento de la población escolar en las pocas existentes y la total carencia de enseñanza de veinte mil golfos, sólo en Madrid!

Ni mobiliario, ni material, ni organización existe en nuestras Escuelas; somos pobres, y para serlo más, agostamos en flor las vivaces energías de la raza, negando al niño lo que no falta al pájaro: aire, luz y espacio. Pretendemos regenerarnos por la educación, sin comprender que la piedra angular del edificio se halla en la regeneración de la educación misma, y que sólo Dios puede crear algo de la nada. Cuantas mejoras se proyectan en la Enseñanza tienen por base el *statu quo*, cuando no la disminución del presupuesto y, economizando los gastos reproductivos, recolectamos, como el labrador que no abona sus tierras, en vez de grano, paja⁹⁸.

El Rector de la Universidad de Granada, E. García Sola, no era menos explícito en los párrafos siguientes:

"El primer elemento para desenvolver fructíferamente la enseñanza es un local adecuado que responda a las exigencias de la instrucción. Por desgracia, en España casi la totalidad de las Escuelas están relegadas en locales estrechos, sin la debida cubicación aérea, sin luz ni ventilación, húmedos y a menudo infectos, donde falta todo ámbito para esparcimientos y ejercicios corporales, y en donde la concurrencia, que ya es causa de la infección, se ve expuesta a numerosas dolencias agudas, sin contar la obligada predisposición que el niño adquiere para todo género de afecciones ligadas con la falta del desarrollo y con el decaimiento nutritivo.

En una edad que reclama, por el predominio del sistema nervioso, una movilidad incesante se obliga al niño a permanecer en un quietismo absoluto, y esta violencia, que pugna con una urgente necesidad orgánica, suscita no sólo las enfermedades antes señaladas, sino que también un desequilibrio igualmente patológico entre los diferentes aparatos de la economía, y coadyuva, por último, a esa aversión del niño a concurrir al centro de enseñanza donde de modo tan bárbaro se contrarían las inclinaciones a que le arrastra su propia naturaleza. A la estrechez de los locales, siempre insuficientes, debe atribuirse esta perniciosa inacción, contribuyendo también a ella el anticuado régimen pedagógico que prescribía el *orden y silencio* en la Escuela, de cuyo absurdo participan ya, por fortuna, muy pocos maestros.

Como tendremos ocasión de repetir en páginas posteriores, nuestra falta de instalaciones adecuadas para las Escuelas, no es solo consecuencia de no disponer de locales expresamente contruidos para este objeto. Se debe además a que, como en España la política y el caciquismo lo son todo, las casas destinadas a Escuelas suelen pertenecer a personas influyentes que las alquilan por lo menos en triple precio del que buenamente puedan rentar, siendo a menudo edificios casi ruinosos donde a tuertas o derechas se instala el centro de enseñanza, sin exigir al propietario las obras de adaptación ni aún de reparación más indispensables para el servicio a que la finca se destina y para garantía de los pacientes inquilinos...

(Al mismo tiempo) nadie ignora que la enseñanza en todos sus grados se facilita hoy poderosamente con la suma de medios prácticos o demostrativos que tanto contribuyen a la más

⁹⁸Sáiz, C.: "De las enfermedades de nuestra enseñanza primaria". *La Escuela Moderna*, nº 144, Marzo, 1903, pp. 192-195.

acabada comprensión de los objetos de estudio; y si estos valiosos auxiliares prestan reales servicios en los períodos superiores de la instrucción, todavía son máspreciados en la infancia por cuanto suministran descanso a la tensión intelectual, facilitan la concepción de los puntos doctrinales, y se oponen, desarrollando el juicio y las propias iniciativas, a esos vuelos exclusivos de la memoria que por lo general son totalmente infructuosos.

Desgraciadamente, también carecemos de este factor indispensable para la enseñanza. En la mayoría de las Escuelas se reduce el material científico a unos cuantos carteles, mapas por lo común antiguos, y una mala pizarra, faltando algunos de estos primitivos auxiliares en varias Escuelas de pueblos muy pequeños, donde se suele carecer del ordinario menage de muestras, bancos, tinteros, plumas, etc. No hay que pensar, salvo contadísimas excepciones, en los mil medios demostrativos y hasta aparatitos elementales por lo sencillos con que hoy se facilita la lectura, escritura, numeración, lectura de cantidades y aun operaciones aritméticas, ni mucho menos para la racional comprensión de la Geografía física y astronómica, la Agricultura y ciertas operaciones de las industrias más comunes, siquiera sean muy rudimentarias todas estas nociones.

Esta falta de medios de enseñanza puede atribuirse a varias causas. En primer lugar, es muy exigua la cantidad asignada al material de las Escuelas, y no toda debe aplicarse a la adquisición de auxiliares demostrativos, pues se han de reparar los enseres ordinarios y reponer el material de lectura y escritura. Después ocurre que varios descuentos y gabelas, más o menos voluntarias, impuestas al Magisterio, vienen a gravar, como parte menos sensible, al material, que así se ve cada día más escuálido. También contribuye a ello la inestabilidad de los maestros en la propia Escuela; pues el material se pierde y deteriora durante las interinidades, sobre todo por la falta de diligencia en las Juntas locales para exigir y comprobar inventarios detallados, formalizar las entregas, etc, etc....

(Por último) la enseñanza se realiza en la forma y modo *posibles*, no con arreglo a los métodos y procedimientos más racionales y más aceptados hoy en Pedagogía.

Bien quisieran los maestros desenvolver el método general mixto con predominio del sintético, que conduce de lo simple a lo compuesto, del hecho a la causa; emplear la forma socrática, con explicaciones aclaratorias, por lo mucho que desarrolla el propio raciocinio; ejercitar el procedimiento intuitivo, cuya más fecunda aplicación fue ya iniciada por Pestalozzi; y orientar, por último, el proceso de la enseñanza con arreglo a un plan cíclico en cada una de las materias. Pero ¿dónde están los elementos necesarios para poner en práctica todo este régimen pedagógico? Sin cuadros geométricos, simbólicos e iconográficos; sin letras móviles, ni cuadros murales para la escritura; sin tablero contador, ni aun colecciones de pesas y medidas; sin modelos geométricos ni de geografía astronómica; sin láminas de Historia sagrada o natural; sin representaciones objetivas de Agricultura, etc., etc.; ¿cómo ha de ejercitarse el procedimiento intuitivo, único del que cabe esperar la fecunda instrucción de la juventud?

Todavía es más difícil realizar las *lecciones de cosas*, porque faltan los objetos o ejemplares que deben ponerse a la vista de los niños; y en cuanto a *ejercicios prácticos*, como no sean los de memoria y redacción que, con especialidad los primeros, son de los más infructuosos, todos los demás, como

los de coleccionar, clasificar, etc., exigen ya los medios materiales de que se carece. Tampoco hay que pensar, por idéntico motivo, en los *trabajos manuales*, tan difundidos en las Escuelas suecas, y que tanto contribuyen a revelar y desenvolver las especiales aptitudes de los niños; pues ya se emplee para ellos el cartón, el alambre, la madera, papel o pastas de modelado, reclaman este material y sobre todo locales adecuados, y aun algunos, como los trabajos agrícolas, un pequeño campo de experimentación. Por último, los *juegos escolares* dirigidos por el maestro, que tanto coadyuvan al desarrollo físico y a la educación moral del niño, tienen que relegarse de nuestras Escuelas por falta de ámbito para realizarlos en la forma que prescribe la ciencia pedagógica.

Quedamos reducidos a lo anteriormente expuesto; es decir, a la enseñanza *posible* dentro de nuestra penuria y de esa falta de medios auxiliares que forma la característica de nuestras Escuelas. Así es que, con excepciones contadísimas, en la generalidad de ellas se impone la forma dogmática, y si acaso se suele emplear la interrogativa-catequística, que es la peor de todas; se recurre al sistema simultáneo en la organización escolar, a pesar de sus inconvenientes, porque faltan locales para emplear el sistema mútuo con el debido aislamiento de las secciones; se fatiga la laringe de los chicos con salmodias maquinales y estériles para el desarrollo del juicio y del raciocinio, porque únicamente así puede difundirse a toda la clase un conocimiento siquiera sea rutinario; y, por fin, no se dirige la evolución didáctica por los derroteros que fundamenten la educación y la instrucción y a la vez modelen con ventajas los sentimientos individuales del niño⁹⁹.

P. Lozano y Ponce de León, elevaba a la "sociedad protectora de los niños" este resumen sobre el estado de los locales de las escuelas y sobre la metodología de trabajo:

"Locales de nuestras escuelas: En su casi totalidad son inmundos caserones, sin luz apropiada, ni ventilación, ni capacidad, sin calefacción y sin bancos y mesas apropiadas a la edad, sin colecciones, sin útiles de enseñanza que entren por los ojos de los niños, y, sobre todo esto, sin jardines ni patios cubiertos donde en todo tiempo alternen los escolares las horas de trabajo con las de juegos al aire libre.

Procedimientos o métodos de enseñanza: Lecciones de memoria de materias que no están al alcance de la inteligencia de los niños, que, sobre no instruirles ni poco ni mucho, agotan su entendimiento sin desarrollar su atención ni su raciocinio.

Y como si tan destructor proceder no bastara para agotar las tiernas inteligencias infantiles, se les hace permanecer tres horas mortales por la mañana y tres por la tarde, quietos en la escuela, cuyas condiciones dejamos apuntadas, sin el recreo del juego, que vigoriza el espíritu, que tan pronto se agota en el estudio del joven escolar, y sin el saludable ejercicio del juego al aire libre, que satura de vivificante oxígeno los pulmones, a la vez que fortalece todo el sistema muscular"¹⁰⁰.

⁹⁹García Solá, E.: Op. Cit., pp. 6-14.

¹⁰⁰Lozano y Ponce de León, P.: "A la sociedad protectora de los niños". *La Escuela Moderna*, nº 181, abril, 1906, p. 287.

En el Congreso de Primera enseñanza de Santiago de 1909 se plantearon las siguientes conclusiones:

1.^a En España no hay escuelas, pedagógicamente hablando, porque no se cuenta con locales que reúnan condiciones de capacidad e higiene.

3.^a Urge crear el número de escuelas, por lo menos, que señala la ley de Instrucción pública y de modo que cada 500 habitantes tengan una escuela.

4.^a Debe cumplirse, respecto a la admisión de niños, lo prevenido en la legislación vigente, limitando su número a la capacidad del local y clausurando los que carezcan de condiciones.

6.^a El edificio escolar debe construirse exprofeso, si ha de adaptarse a las condiciones del niño y a las exigencias de la higiene.

7.^a El edificio escolar debe, a ser posible, estar emplazado en una superficie ligeramente elevada para facilitar el desagüe de las lluvias; aislado de otras construcciones para que no se impida la buena ventilación y asoleamiento; lejos de fábricas y cuarteles que puedan distraer con sus ruidos y de cementerios o pantanos que con sus gases impurifiquen la atmósfera.

8.^a Todo nuevo edificio escolar que se construya habrá de hacerse en relación con los principios de la enseñanza graduada.

9.^a Además de las salas de clases, capaces para 50 alumnos, a razón de 1,25 m. de superficie para cada uno, la escuela debe tener gimnasio, patios, jardín o campo de experimentación agrícola, cuarto de baños, retretes inodoros, museos y biblioteca.

10.^a La sala de clase es la pieza escolar por excelencia y ha de construirse atendiendo en particular a las condiciones de forma, situación, orientación, dimensiones, ventilación, iluminación, calefacción y asoleamiento.

11.^a Es de necesidad que el Estado se encargue de la construcción de los edificios escolares para todos los pueblos de la nación, mediante una operación de crédito que permita consignar en presupuestos una cantidad respetable durante cierto número de años. Esta cantidad podría ser la que representa, como interés, lo que actualmente se paga de alquiler por edificios insuficientes y malsanos, donde se enervan los niños que son la esperanza y la fuerza de la nación y el porvenir de la patria".¹⁰¹

Por su parte, el Delegado Regio de Primera Enseñanza para Madrid, J.A. Cavestany, informaba al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del estado de las Escuelas en la Capital:

"Las escuelas de Madrid sólo pueden dividirse con exactitud en malas y... peores.

Ciertamente que los llamados *Grupos escolares*, construidos en los últimos años, ofrecen notable diferencia con el resto de los locales en que se enseña, pero distan mucho todavía de llenar

¹⁰¹ Congreso de Primera Enseñanza de Santiago: 1909. Tipo. El Eco de Santiago. Santiago de Compostela, 1909, pp. 10-11.

las condiciones que reclama la escuela moderna. Con decir que muchos de ellos no tienen jardín, sino patios pequeños y mal soleados, por todo desahogo, y que aun los mismos que gozan de aquella inapreciable ventaja, se ven obligados a llamar jardines a los que en realidad no son otra cosa que patinillos cercados de arriates, donde crecen vergonzantemente algunas florecillas entecas, sin árboles, sin sombra, sin anchura, queda dicho cómo se ha atendido, al edificar dichos Grupos, a este aspecto, acaso el más importante, de la educación de los niños.

La misma escuela llamada pomposamente *Modelo*, reedificada dos o tres veces durante los últimos cinco lustros, sólo tiene *un patio*, y no grande, para el recreo y la oxigenación de muchos centenares de alumnos, y ni aun éste pueden utilizar, porque lo invaden los de la escuela de sordomudos, con la que está en comunicación.

¿Qué pensarán de nosotros los extranjeros que la visiten, atraídos por la curiosidad que les inspire el nombre? Bien es verdad que, si por las condiciones del local no lo merece, puede sin temor llamarse modelo por lo excelente de la mayor parte de su profesorado, tanto masculino como femenino.

Y si de tan graves deficiencias adolecen las escuelas destinadas a servir de patrón y ejemplo a las demás y las que han sido levantadas de planta, con arreglo a los actuales cánones de la Pedagogía, figúrese V. E. lo que serán las que están instaladas en casas particulares, buscadas al azar, en los distintos barrios de la población, la mayor parte de ellas hace mucho tiempo, es decir, cuando Madrid no había empezado todavía a adquirir el carácter de capital higiénica y moderna que, aunque sea retrasada y perezosamente, empieza a adquirir hoy.

Tan pintoresca como desconsoladora sería la descripción que sobre este particular podría hacer a V. E., si me extendiera en el relato. Limitárelo, sin embargo, a lo estrictamente preciso. Las escuelas instaladas en edificios privados ocupan, por lo general, pisos altos, con lo cual huelga decir que carecen en absoluto del más pequeño espacio al descubierto, destinado al juego o al descanso de los alumnos. Ni hacen éstos otro ejercicio que las evoluciones que practican alrededor de la clase, ni respiran el aire libre sino cuando abren los balcones de ésta en los días serenos. Pasan horas y horas sentados en los bancos (cuando tienen sitio en ellos), sin la menor tregua dedicada al esparcimiento, en habitaciones lóbregas y sucias. Con los dedos de una sola mano podrían contarse los locales que tienen patio, y aun sobrarían varios, para contar los que tienen algún rinconcillo al que, por poseer uno o dos árboles encanijados y medio secos, se otorga generosamente el nombre de jardín. De suerte que la *educación física*, la más esencial en las escuelas de niños, la que tiende a formar y fortalecer a la raza, por medio de la higiene, del ejercicio, del juego, de todo lo que reclama imperiosamente esa edad, es en Madrid un verdadero mito.

Dice un tratadista francés, M. Leygues, ministro que fue de Instrucción pública, en un libro llamado *L'Ecole et la Vie*, que la primera función humana es la de vivir, y que, por consiguiente, el niño debe, ante todo, en la escuela *aprender a vivir*. Para ello son necesarios locales amplios, luz, ventilación, espacio, árboles, distracciones, alegría, cuanto hace grata y hermosa la existencia...

Nosotros le damos todo lo contrario: lóbreguez, inmovilidad, exceso de trabajo, ausencia de recreos... Más que a vivir, parece que es a morir a lo que le enseñamos.

Las mejor instaladas de estas escuelas tienen, a lo sumo, un salón aceptable para la clase general, aunque, por lo común, como antes dije, conteniendo mayor número de alumnos del que su capacidad consiente. Pero con esto se dice todo cuanto puede decirse en elogio de las mejores. Porque aun a estas mismas, es decir, a las pocas *afortunadas* que tienen por lo menos esta ventaja, suelen faltarles otras muchas condiciones igualmente precisas.

La que no está en un callejón insalubre y mal oliente, tiene un portal destartado y tan oscuro, que necesita luz artificial el día entero; la que no ocupa un cuarto altísimo, al que hay que subir por una escalera estrecha y fatigosa, tiene un *watercloset* insuficiente o descuidado, pudiendo afirmarse sin inexactitud que todas adolecen de este defecto desagradable y antihigiénico, porque, siendo por lo general viviendas hechas para familias poco numerosas, no pueden tener estos lugares ni la amplitud ni la abundancia de agua que necesitan al ser destinados a cientos de niños. A alguna de estas escuelas se entra por una hojalatería; otra existe de la que es fama que sale más del 50 por 100 de los maestros y de los niños con enfermedades en la vista, tal es la oscuridad de la clase; y en no pocas, el estado del pavimento es tal, por los hoyos que se encuentran a cada paso, que constituye un verdadero peligro para los niños, que pueden, si no evitan meter en ellos los pies, romperse fácilmente una pierna. Si alguien cree que hay exageración en la pintura, puede pasarse por la escuela situada en la calle de Hilario Peñasco, número 9, y no pocas más, y comprobará por sí mismo la certeza de mis afirmaciones. ¿Por qué se han alquilado locales semejantes? En algunos pueden servir de disculpa la antigüedad del contrato; en otros constituye una circunstancia agravante la influencia política del nombre del propietario; en ninguno ha debido tenerse muy en cuenta el interés de la enseñanza.

La prueba más elocuente del estado en que se encuentran las escuelas de Madrid, está en que en el breve espacio de tiempo que llevo al frente de la Delegación Regia, tal vez pasen ya de la docena los oficios urgentes que he tenido que poner a los arquitectos, ordenándoles la inspección y el reconocimiento de otros tantos locales. De este número pasan también los que estaban en obra cuando tomé posesión del cargo. No hay día en que no reciba alguna comunicación de un maestro o maestra diciéndome que en su clase hay goteras y llueve sobre los bancos; que un techo se hunde, que un tabique se desploma. Diríase que todas las escuelas públicas de esta Corte amenazan ruina.

Esto sería el más triste de los símbolos, si no fuera también la más digna de atención de las advertencias.

Mucho más satisfactorio, aunque sin llegar a serlo plenamente, que el estado en que se encuentran los locales de las escuelas, es el estado del material de enseñanza. Esto debe atribuirse, sin embargo, menos al esfuerzo de la Administración que al celo de los maestros. No se concibe cómo pueden atender a los gastos de su escuela con la mezquina asignación que para ello tienen. Hay que pensar en todo lo que necesita una clase numerosa, de papel, de plumas, de cuadernos, de libros, de atlas, de mapas, de lápices, de toda clase de objetos, en fin, para los trabajos manuales y las lecciones

de cosas. Pues de nada de ello carecen, por lo general, los centros de instrucción primaria de esta Corte, gracias al esmero y a la buena administración de sus profesores. Y aun sobra a algunos con las 400 pesetas anuales que tienen para este importantísimo servicio, no sólo para atender a todas las exigencias antes enumeradas, sino también para ir renovando poco a poco los bancos de las aulas, que en muchas de ellas son ya nuevos, cómodos e independientes, y para otras muchas mejoras. Y por si esto no fuera bastante, hay maestros que emplean sus *economías* en establecer gimnasios, duchas y otras cosas, atendiendo de ese modo a lo que el Estado descuida, esto es, al desarrollo y a la educación física de los niños.

Cuantos elogios se tributen a semejante proceder son escasos para los que merece.

Hay que decir la verdad sin eufemismos.

Será difícil o, mejor dicho, imposible encontrar el remedio de los males que padece la primera enseñanza de Madrid sin apelar a recursos radicales y extremos. Tal es por lo menos mi opinión.

Podría acaso, con grandes esfuerzos y verdaderos sacrificios, mejorarse las condiciones de los locales en que están establecidas las escuelas; pero esto acaso costase más que hacerlas de nuevo y nunca se conseguiría, como no se reconstituyese previamente la población, dotarla, por medio del alquiler de los edificios, de locales adecuados para la enseñanza. Madrid no tiene estos locales amplios, ventilados, con grandes patios y jardines que se necesitan. Además, los propietarios se niegan a alquilarlos para este fin, como igualmente se resisten a hacer en ellos las modificaciones que son necesarias, y aun los reparos indispensables. Seguir por el camino de las casas alquiladas, equivale a aumentar de día en día los gastos, puesto que de día en día suben los arrendamientos, no sólo sin resolver el problema, sino, por el contrario, haciendo cada vez más difícil la solución.

Es preciso no alquilar, sino edificar escuelas, y todo lo que no sea hacerlo así es perder el tiempo y en definitiva aplazar —aplazar únicamente— una resolución que al fin y al cabo habrá que tomar, con tanto mayor quebranto para los intereses públicos cuanto más tarde en adoptarse.

En Madrid se pagan anualmente muy cerca de cuatrocientas mil pesetas de alquileres por locales de enseñanza; con poco más habría tal vez suficiente para garantizar los intereses de una operación de crédito que proporcionase el capital necesario para dotar a esta población del número de grupos escolares que sus exigencias reclama. Y Madrid tendría las escuelas de nueva planta amplias, higiénicas, soleadas, modernas, dignas de la capital de la Nación, que de otro modo nunca tendrá.

Piénsese en esto y piénsese también, como acabo de decir, en que demorar el resolver los conflictos es únicamente agravarlos¹⁰².

¹⁰²Cavestany, J.A: "La enseñanza primaria en Madrid". *La Escuela Moderna*, nº 271, marzo, 1914, pp. 228-231.

Manuel B. Cossío nos da, por su parte, el siguiente retazo de los aspectos extra e intra-escolares de su realidad circundante:

"Las condiciones pedagógicas e higiénicas de los locales antiguos dejan todavía mucho que desear. La inmensa mayoría de ellos no son construídos exprofeso, sino adaptados para escuela...

(En mueblaje) predomina en los cuerpos de carpintería el tipo de la antigua *mesabanco* corrida, para seis, ocho y más plazas, con distancia positiva, a veces hasta de 10 y más centímetros, generalmente sin respaldo y sin la altura e inclinación debidas.

En algunas escuelas, por iniciativa de los pueblos, de los fundadores o de los maestros, se ha llegado ya a introducir algo del mueblaje moderno de condiciones higiénicas, cuyos modelos existen en el Museo Pedagógico...

(Con respecto al material) aunque en las escuelas existe realmente más material de enseñanza del que les correspondería tener, a juzgar por disposiciones legales, es, sin embargo, aquél todavía muy deficiente. En casi todas las completas suele haber algunos mapas murales (España, Europa, Mapa mundi), y en bastantes se encuentran esferas geográficas; pero de todo ello, de pocas condiciones pedagógicas. Para la enseñanza de la historia sagrada y la de España hay, a veces, pequeños cuadros y series de láminas, representando escenas y retratos de mal gusto artístico y de muy dudosa exactitud arqueológica.

Lo que no falta casi nunca son las máximas morales, los carteles para la lectura, el tablero contador para la aritmética, y, a veces, cuadros del sistema métrico con grabados de las diferentes medidas; pero esto es menos frecuente.

Las ciencias físicas y naturales tienen escaso cultivo. En algunas escuelas existen ciertos aparatos, pero muy escasos y de poco uso. Más frecuentes son los cuadros para la zoología, con las especies vulgares, y siempre sin condiciones para la enseñanza, la cual se hace, por lo general, teóricamente, mediante la lectura y con muy poca explicación. Lo mismo ocurre con la agricultura...

(En metodología didáctica) aunque de la estadística resulta, que el sistema más comúnmente seguido es el mixto, luego el simultáneo y el individual, y finalmente el mutuo, lo mismo en las escuelas de niños que en las de niñas, conviene notar: que en muchas de las escuelas donde figura el sistema mixto como el usado, realmente se practica el mutuo; que éste es también el empleado, casi en absoluto, para las clases inferiores; que el llamado mixto, según el cual, no sólo la sección de los instructores, sino algunas otras (porque, todas, casi nunca sucede), van presentándose ante la mesa del maestro para recibir la lección, es una simple variante del mutuo, dado que siempre subsisten instructores, con los cuales pasan los niños la mayor parte del tiempo.

De esta falta de relación directa e individual del maestro con los alumnos, tienen que originarse necesariamente procedimientos *memoristas*. El niño suele aprender en el libro la lección que, después, el maestro o el instructor le toman de memoria. No son frecuentes las explicaciones sobre lo aprendido, y mucho menos el trabajo personal, en que el alumno se esfuerza por descubrir la causa de los fenómenos y darse cuenta de las cosas...

(Finalmente) el programa vigente para las escuelas primarias data de 1901 (R.D. 26, octubre), y comprende:

Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada; lengua castellana (lectura, escritura y gramática); aritmética; geografía e historia; rudimentos de derecho; nociones de geometría, ídem de ciencias físicas, químicas y naturales; ídem de higiene y de fisiología humana; trabajos manuales y ejercicios corporales (Dibujo y Canto: art. 3º R.D. citado).

La enseñanza se divide en tres grados, cada uno de los cuales debe abrazar todas las materias indicadas, distinguiéndose únicamente por la amplitud del programa y por el carácter pedagógico y duración de los ejercicios. La distribución de las materias, dentro de cada uno de estos grados y clases, así como la distribución y duración de las clases, debe fijarse por un reglamento, que todavía no ha aparecido.

Posteriormente (R.R.D.D. 8, junio, 1910 y 21, febrero, 1911) ha sido confirmado este programa para todas las escuelas públicas primarias.

Tales son las materias que legalmente se deben enseñar; en realidad, sólo se enseñan algunas. De ellas aparece, en primer término, la religión, que se suele reducir al aprendizaje del catecismo de la doctrina cristiana y a la historia sagrada; esta preferencia se acentúa más en las escuelas de niñas. En el mismo plano que ambas está la lengua, y, sobre todo, la lectura y escritura, con algo de gramática y muy pocos ejercicios de redacción, vocabulario, etc. A éstas sigue la aritmética elemental y algunas nociones de geometría. En un plano ya secundario se encuentran la geografía, la historia, las ciencias físicas, químicas y naturales y los trabajos manuales. Y relegadas a último término están el derecho, la fisiología, la higiene, los ejercicios corporales, el dibujo y el canto. En cambio, las labores femeninas comparten el privilegio en las escuelas de niñas con la doctrina.

Muchas de las escuelas lo son todavía nada más que de leer, escribir, contar y rezar¹⁰³.

Esta última aseveración la ratifica Lorenzo Luzuriaga con estas palabras: "Para nadie que conozca nuestras escuelas es un secreto que la enseñanza dada en la mayoría de ellas es, en absoluto, insuficiente. Como repetidas veces se ha dicho, no son más que escuelas de leer, escribir y contar"¹⁰⁴.

¹⁰³Cossío, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. R.Rojas, Madrid, 1915, 2ª ed., pp. 109-122.

¹⁰⁴Luzuriaga, L.: "Escuelas". *Semanario España*, nº 61, 1916, p. 226.

R. Martínez Aranda, Presidente de la Asociación Nacional del Magisterio, escribía en 1922:

"En locales y material nada hemos adelantado. Son escasos los locales que se construyen; apenas llevan consignación los presupuestos del Estado, y los Ayuntamientos cumplen mal su obligación. El material se redujo de la cuarta parte a un sexta, y poco resuelven unas cuantas mesas-bancos que distribuye políticamente la Dirección de Primera Enseñanza.

Los acuerdos de la Asociación no hallaron la acogida debida, y los padres no han llegado a darse cuenta de la importancia que para la salud y desarrollo de sus hijos tienen local y material. Corresponde al maestro, corresponde a su Asociación, intensificar la campaña hasta interesar a la sociedad"¹⁰⁵.

Finalmente, E. García, Inspector de Primera Enseñanza de Navarra, y Luis Santullano, nos pincelan el cuadro de la escuela rural y del medio que la condiciona.

El primero de ellos escribe:

"En nuestro mundo pedagógico existen prejuicios cuyo desarraigo no es fácil. Uno de ellos es el peso aplastante de la tradición. El conjunto de padres que apenas deletrean reducen su ideal, en cuanto a la cultura de sus hijos, a que éstos adquieran en el menor tiempo posible los instrumentos que les permitan leer, escribir y contar rudimentariamente. Y así, el maestro ha caído vencido y ha limitado su trabajo a la satisfacción del medio. Las ciencias naturales, que tan adecuado marco tienen en el campo, no se enseñan. Los paseos escolares, que tan directamente contagian de curiosidad la inteligencia del niño, apenas se practican. La lengua materna, medio precioso de abrir al alumno a la estética del pensamiento, no puede pasar de una lectura, cuya afición se queda en la clase cuando se abandona, y de un dictado más o menos ortográfico. El pensamiento honrado de nuestra Historia, que tanto eleva cuando se penetra, queda, cuando más, reducido a una exposición de texto"¹⁰⁶.

Y habla de la necesidad de un cambio de programa:

"Todo el programa de la escuela rural racionalmente organizada podría tal vez comprender dos partes. La primera, esencialmente humana, debería cultivar el espíritu del niño con las materias de lenguaje, cálculo, nociones bien precisas de la Naturaleza, conocimiento geográfico e histórico nacional, religión, juegos espontáneos y organizados, y canciones locales y nacionales. En estas materias cabe toda la intensidad de una acción profundamente educadora...

La segunda parte del programa de la escuela rural debe ser de amplitud y de orientación profesional, y no local, sino regional...

¹⁰⁵Martínez Aranda, R.: "Hechos y Proyectos de la Asociación Nacional del Magisterio Primario". *Revista de Pedagogía*, nº 10, Oct. 1922, p. 369.

¹⁰⁶García, E.: "Sobre la escuela rural". *Rev. de Pedagogía*, nº 20, Agosto, 1923, pp. 290-291.

La educación manual importa mucho en estos cursos. En los que he visitado por el Extranjero, los trabajos manuales se enseñan sin ninguna idea de especialización y alcanzan a dibujo de objetos, confección de los mismos en el taller, nociones de tecnología concernientes a las materias primas y a las herramientas empleadas en la construcción.

El fin principal es poner en manos de los alumnos el mayor número de instrumentos de trabajo haciéndoles laborar en variedad de materias¹⁰⁷.

L. Santullano, tras hacer hincapié en el empobrecido ambiente socio-cultural del medio rural, insiste en la necesidad de adaptar el "currículum" escolar a dicha realidad:

"El espectáculo que la aldea ofrece, en países retardados como el nuestro, es de un pesimismo extremo. El campesino español vive generalmente mal, vive tristemente. No son las dificultades económicas sólo las que le agobian, pues quizá se advierta en esto algún progreso estimable, aunque insuficiente en algunas regiones; se trata de la ausencia absoluta de exigencias culturales, de una formación que impulse al campesino a elevarse sobre las bestias, a disfrutar de ciertas comodidades y a participar de los altos y nobles placeres.

Los esfuerzos, grandes o pequeños, de la Administración en los distintos ramos suelen buscar como objetivo la ciudad. La aldea, el núcleo rural, ha tenido y sigue teniendo, en general, la peor escuela, el peor médico, el sacerdote menos ilustrado. Y esto es todo lo que se ha dado al campo, si no es que añadimos la peor, la más ruin política.

Estas causas, y la ignorancia de los métodos agrícolas, han engendrado en buena parte la miseria y la tristeza de la vida campesina, el despego de la tierra que sus hombres sienten.

Desde luego, la enseñanza agrícola —dentro de una organización pedagógica que ofrezca al niño del campo las mayores posibilidades educativas— debe hallar en la escuela del campo una atención excepcional; mas no se pretenderá obtener un aprendizaje académico e imperfecto, al lado de la práctica rutinaria que el niño realiza en su casa, sino más bien iniciarle en el conocimiento de las leyes naturales, de las causas y fenómenos biológicos y en los progresos que la ciencia agrícola introduce cada día; esto, a la vez, como preparación para una enseñanza posterior y ampliada en Centros especiales bien orientados y situados al alcance de un grupo de aldeas...

Un sistema de educación que asegure al niño una instrucción suficiente en lectura, escritura y cálculo; que no sólo prepare a los alumnos que se destinen a la vida rural, sino también aquellos que hayan de tomar otras direcciones; que facilite al niño del campo, en cierto modo, las mismas posibilidades que tiene el niño de la ciudad; que ayude a aquél a alcanzar cualquier posición en armonía con su capacidad, hállese o no en conexión con la vida rural; que garantice a cada niño su derecho a la instrucción y el desenvolvimiento de su inteligencia¹⁰⁸.

¹⁰⁷García, E.: Op. Cit. pp. 290-291.

¹⁰⁸Santullano, L.: *Hacia una escuela mejor*. Ed. La Lectura, Madrid, pp. 112-134.

Nivel comparado:

Ezequiel Solana, asistente en la Exposición de Bruselas, becado por la Junta para Ampliación de Estudios, nos proporciona la siguiente visión comparada de la escuela en sus diversos matices:

"Edificios escolares: no hace muchos años aún, las Escuelas se instalaban en el cuarto alquilado de una casa de vecindad, sin más pieza que un salón de clase, más o menos grande, pero a menudo insuficiente, otra pequeña pieza o pasillo con perchas para colgar gorras y abrigos, y un retrete. Si por acaso se construía un local de nueva planta para escuela, poníase empeño en disponer grandes salones, en casas con aspecto de palacios, o se ceñía a levantar una casa de regulares apariencias, destinando en ella a salón de clase el piso bajo, y a habitación del maestro el principal.

Se pensó seriamente después en que la construcción de una Escuela exigía condiciones especiales, que presidieran la pedagogía y la higiene y los pueblos cultos se afanaron en poseer buenos edificios escolares. Suiza fué la nación que primeramente se lanzó por el camino de la regeneración escolar, haciendo construir estos buenos edificios en medio de parques o praderas, que se extienden por lo regular en la periferia de las poblaciones, para instalar en ellos cómodamente sus Escuelas. Con razón ha podido escribir Mr. Guex, Director de la Escuela Normal de Losanna, lo que después hemos podido comprobar en nuestros viajes: «La Suiza puede enorgullecerse de sus edificios escolares. Viájese en nuestro país por grandes ciudades, por sus aldeas y sus campos; donde se encuentre la casa más bella, más rica, más espaciosa, el viajero puede estar seguro de que esa casa es la Escuela».

No quiere esto decir que todas las Escuelas de Suiza se hallen instaladas en edificios irreprochables. En Suiza, *como en todos los países*, hay Escuelas en edificios viejos al lado de edificios contruídos con todas las reglas del arte.

Hay muchos tipos de Escuelas: en general, los edificios modernos tienen tres pisos, y en ellos se instalan las diferentes clases, que tal vez no son más que tres, tal vez llegan a veinte, capaces cada una para 40 alumnos. En unos edificios, las clases están a un lado, y en el opuesto hay un corredor que les da aire y luz; en este segundo lado están las escaleras, los vestuarios, los baños, los retretes, etc. En otros edificios las clases están a los extremos del corredor. Y en otros, en fin, están a los dos lados de la galería principal, conforme lo consienten las condiciones del terreno y las exigencias de la buena orientación.

Lo que hoy está reconocido por los pedagogos de todos los países es que, sólo en caso de extrema necesidad, pueda instalarse una Escuela en local alquilado, y esto con carácter provisional. Ejerce tanta influencia el local Escuela en la educación del niño, y pasa éste tantas horas encerrado dentro de sus aulas, cabalmente en una edad tan crítica de la vida como es la infancia, que ello decide muchas veces de la salud y robustez del alumno y de las predisposiciones morbosas para lo porvenir.

La Escuela debe construirse *ad hoc*, y debe construirse bien, porque así lo exigen la salud y la buena educación del niño...

El construir Escuelas aisladas con una sola clase, más o menos grande, donde se alberguen todos los niños de un barrio, que es el tipo más conocido en España, es excesivamente caro. El sistema de Escuelas unitarias no consiente que se construyan Escuelas buenas, es decir, Escuelas que, además de buenas salas de clases, tengan buenos patios, buenos retretes, museos, gimnasios, bibliotecas, vestuarios, salas de baños y duchas, campos de experimentación, etc. La Escuela graduada es la que permite estos lujos con relativa economía, ya que lo que es imposible hacer para los 60 ó 100 niños de una Escuela unitaria, puede ser fácil en una Escuela graduada, donde cada uno de éstos accesorios, como patio, biblioteca, gimnasio, etc., sirve para las 6, 10 y 20 clases de que puede constar la Escuela, y los 300, 500 ó 1.000 niños que pueden frecuentarla.

El grupo escolar con Escuelas graduadas es lo que sirve de base para la moderna organización pedagógica. Sólo en la Escuela graduada se comprenden las modernas obras circunescolares, que dan a la Escuela primaria su carácter de institución social...

Francia ha presentado en la Exposición de Bruselas lindos modelos de Escuelas rurales, con sus jardines anejos; Italia cuenta en sus grandes ciudades del Norte con edificios soberbios, dotados de grandes patios, árboles frondosos y agua corriente; Bélgica presenta edificios escolares de sencilla elegancia, con jardines y campos de experimentación, modelos en lo que concierne a la enseñanza práctica de la horticultura y arboricultura, y aulas de clases exornadas con material que es una maravilla de arte; Alemania tiene en la Exposición fotografías y modelos de multitud de edificios escolares, que dan claro testimonio de la grandeza del imperio y del interés con que mira todo lo que con la enseñanza se relaciona...

Además de los edificios presentados en la Exposición, hemos visto recientemente verdaderos modelos de Escuelas en Bruselas, Lieja, Berlín, Hamburgo, Copenhague y Stockolmo...

El tipo de las de Copenhague (de mil alumnos próximamente) son las que mejor responden a las tendencias y direcciones de la moderna organización escolar¹⁰⁹.

Y a nivel de intra-escuela escribe:

"Si después de todo ello quisiéramos exponer en pocas palabras la dirección actual de la enseñanza primaria en Europa, diríamos que la evolución escolar se hace en oposición muy marcada con el intelectualismo exclusivo que, a través de muchas generaciones, ha imperado en las pasadas centurias: que la Escuela va teniendo cada día más contacto con la familia, que se tiende a darle carácter de institución social, y que buscando un apoyo más firme en la naturaleza, se procura llevar la Escuela fuera de la Escuela, para mejor cumplir los elevados fines de preparar al niño para la vida completa.

¹⁰⁹Solana, E.: *La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas*: Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid, pp. 350-404.

La influencia de Pestalozzi y Herbart, y la más reciente y positiva de H. Spencer, han producido una completa transformación de las ideas pedagógicas y de la enseñanza. A los procedimientos intuitivos han seguido los principios científicos; los ejercicios corporales y las cuestiones éticas y estéticas han tomado cuerpo junto a las aspiraciones del saber y al ejercicio de la memoria. Buscábase antes enriquecer la inteligencia del niño con conocimientos útiles y positivos, y formar el corazón; hoy, sin olvidar tales objetos, se aspira a preparar al hombre para la lucha por la existencia. Los programas de enseñanza se han hecho enciclopédicos; los métodos, experimentales y agradables; los procedimientos, eminentemente prácticos...

Los primeros y más sensibles progresos se manifiestan en el dominio de los ejercicios corporales, que antes se reducían a algunas lecciones de gimnástica. Los juegos alternan hoy con el estudio y los deportes físicos, y al generalizarse, han producido un cambio muy provechoso en las costumbres de la juventud. Estos provechos no se refieren solamente a las fuerzas físicas, sino que entran también en el orden de las ideas y entrañan una influencia marcadísima en la moralidad. Justo es decir que en esta parte Inglaterra ha sido la primera nación que ha sabido dar a la educación física toda la importancia que se merece, y que de ella han aprendido las demás naciones. Lo que prueba la importancia que la pedagogía moderna concede a cuanto se refiere a la educación física, es el gran número de instituciones, que con el nombre de cantina escolar, inspección médica, excursiones, juegos, etc., se han creado durante los últimos años por todas partes.

El arte, que igualmente en estos últimos veinte años, ha tomado en la enseñanza una importancia considerable, es un contrapeso al sistema incompleto del desenvolvimiento puramente intelectual, aunque de índole distinta que el ejercicio físico. La capacidad de comprender perfectamente y sacar el debido provecho de las obras artísticas, y una cierta propagación de fuerzas productivas que hacen nacer estas obras, son parte esencial, sin duda alguna, de toda alta cultura. Mas habiendo perseguido, ante todo, un desenvolvimiento puramente intelectual, nosotros habíamos dejado de poner la Escuela al servicio de la cultura del arte. En estos últimos diez años, es cuando la educación artística ha buscado en la Escuela el carácter estético de la educación, sin olvidar el utilitario... Desde la lectura de los poetas hasta la lección de canto, desde el trabajo manual hasta la obra arquitectónica, desde el estudio de la flor a la contemplación del cielo espléndido, no es difícil encontrar motivos con que despertar en el alma del niño el sentimiento estético. Pero el dominio en el cual la educación artística se manifiesta más decisiva y fructuosa, es en la enseñanza del dibujo.

El dibujo había sido poco cultivado en la Escuela primaria, y cuando se cultivaba era con sumisión a principios esencialmente técnicos. Hoy se ha cambiado por completo de sistema y se persigue un objeto claro y preciso: tal es el desenvolvimiento de la capacidad de ver y de reproducir lo que ofrece el mundo exterior. El nuevo método toma en cuenta las diferencias individuales de disposiciones, y contrariamente a los métodos anteriores, lejos de someterlas a una medida general, las deja en libertad de desenvolverse, conforme a las propias inclinaciones. Desde las primeras lecciones se toma en cuenta el trabajo personal, se coloca al niño, no delante de un modelo único, sino en presencia de varios objetos, con lo que se procura al mismo tiempo excitar su fantasía y su

espíritu de observación. Los resultados obtenidos muestran hasta qué punto es conveniente dejar al niño en libertad para que se manifieste su iniciativa, y sobre todo, para que se revele su originalidad; que si hay belleza en reproducir, hay más mérito en crear.

Obsérvanse en el trabajo manual las mismas tendencias que en la educación artística. También se aspira a hacer salir la enseñanza de los límites estrechos de los conocimientos puramente teóricos, para hacerlos entrar en los dominios de la práctica; no se contenta con que muestre el alumno una simple capacidad de reproducción, sino que busca despertar en él la actividad productora. En la Escuela primaria, como en los cursos de adultos, el trabajo manual es la base del futuro trabajo profesional, al mismo tiempo que es un elemento educativo de primer orden y un medio indirecto de enseñanza. El trabajo manual es uno de los signos mas característicos de la nueva Escuela.

Son, pues, los juegos, la enseñanza artística y el trabajo manual, verdaderas conquistas de la Escuela moderna. Por ellas se unen íntimamente el objeto de la enseñanza primaria con el de la enseñanza superior, sin dejar en medio ese foso que se abría, verdaderamente infranqueable, cuando el solo objeto de la enseñanza era la adquisición de conocimientos teóricos. La nueva evolución da a la enseñanza más unidad, estrecha los elementos comunes de la educación escolar, y es, desde el punto de vista social, algo que responde a las necesidades más perentorias del vivir. La educación literaria parece que a todo trance pretendía encaminarnos a ser sabios; la enseñanza artística y manual se contenta con hacernos hombres.

Si consideramos la enseñanza en un sentido más restringido, es decir, en los ramos puramente teóricos, podemos hacer las mismas observaciones. Es, sobre todo, en el dominio de las ciencias físicas y naturales donde se han hecho en nuestra época los más grandes progresos, poniendo en práctica para su enseñanza nuevos principios y nuevos métodos. El conocimiento fundamental del país natal, de su lengua y de su historia, se ha considerado como elemento preciso para mantener y afianzar la nacionalidad; el hombre vive del provecho que obtiene de la tierra, y el idioma es el lazo espiritual que le une a sus antepasados y a los que después han de sucederle: he aquí por qué van tan íntimamente unidas con la geografía nacional el idioma materno y la historia patria.

La Escuela actual va apartándose cada día más de todo lo que tiene aspecto rutinario y mecánico, se inclina al lado práctico de las cosas y busca el mejor responder a las exigencias de la vida. Ella toma recientemente un carácter marcadamente social con la creación y desenvolvimento de clases para anormales, de clases suplementarias para alumnos débiles y atrasados; con las excursiones frecuentes y colonias de vacaciones, con los recreatorios y cantinas, con los ahorros y mutualidades. La Escuela no es ya el centro donde se enseña a leer, escribir y contar; la Escuela de hoy es el campo donde se juega y se trabaja, donde se observa y se discurre, donde se siente y se eleva, donde se procura por los medios más prácticos disponer al niño para que sea en sociedad un hombre sano, laborioso, inteligente y, sobre todo, de recta conciencia y nobles sentimientos...".

Por último, y dentro de la intraescuela, plantea la singular importancia que, para la escuela, tiene la biblioteca escolar:

"En una buena Escuela moderna no se puede prescindir de un gabinete para biblioteca de Profesores. Así tendrán siempre al alcance de su mano los libros de consulta que necesiten para preparar las lecciones, y la biblioteca será a modo de gabinete de trabajo, a la par que gabinete de lectura.

La biblioteca no es menester que sea muy numerosa, pero debe procurarse que sea bien escogida; sobre todo se recomienda que haya en ella libros modernos y revistas del día. Aparte de los libros, han de procurarse textos escolares, memorias, catálogos, programas de enseñanza, reglamentos, mapas, planos, etc., etc...

La lectura es uno de los factores más importantes en la educación e instrucción, y es muy de lamentar que no siempre se le haya prestado la atención que se merece. En la primera edad, el alma está dispuesta a recibir todo género de impresiones, y es susceptible de formación y dirección mejor que en la edad adulta. Por eso es la infancia la época de la vida más fácilmente susceptible a las influencias de la lectura, y debe ser aprovechada debidamente por los educadores.

Hemos de considerar la lectura como una de las partes esenciales de la educación...

Hemos visto muchas bibliotecas escolares en el extranjero; las que, a nuestro juicio, mejor responden a su objeto, son las alemanas. La mayor parte de las obras pertenecen al dominio del arte y de la literatura; las menos tienen un carácter marcadamente científico. En las obras literarias se eligen solamente las de mérito indiscutible que responden al mismo tiempo a las necesidades del lector...

Los libros han de elegirse también considerados desde el punto de vista artístico. Entre estas obras han de buscarse las que ofrezcan a los niños una lectura apropiada a sus necesidades; es decir, las que por una parte se acomodan a la capacidad del lector, y por otra responden a sus gustos...

Los libros, pues, han de ser útiles y amenos, interesantes y atrayentes...

En la Exposición de Bruselas se han presentado gráficas de los libros preferidos por los niños de diferentes edades, resultado de millares de observaciones hechas en distintos países, y como consecuencia, se ha inducido la índole de libros con que deben nutrirse sus bibliotecas. Lo que los niños quieren hallar en los libros es una acción movida, atrayente, encantadora, con peripecias emocionantes, que tengan cautiva siempre su imaginación...

No cabe duda, pues, que la Escuela primaria ha adquirido en los comienzos del siglo XX carácter nuevo y peculiar. Las tendencias actuales se dirigen a hacer la Escuela más agradable, más atractiva para el niño, más eficaz en la obra de la educación completa. No se pretende tanto comunicar nociones y reglas halladas por otros, como formar el carácter, ejercitar racionalmente sentidos y potencias, y sobre todo enseñar a servirse de ello para el perfeccionamiento personal del individuo y el desenvolvimiento de la ciencia en provecho de la humanidad"¹¹⁰.

¹¹⁰Solana, E.: *La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas*. Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid, pp. 350-404.

Como expresivo contraste a lo descrito por Ezequiel Solana, Pedro Loperena nos da el siguiente retazo de nuestra intra-escuela, a nivel curricular:

"¿En cuántas escuelas primarias españolas enseñan en realidad, *todas* las materias del cuadro oficial? ¿En cuántas escuelas primarias se enseña la música, la gimnasia, el dibujo, las ciencias...? Y, lo demás ¿cómo se enseña? En multitud de exámenes de ingreso en las Normales, nuestros futuros alumnos se quedan mudos ante las más sencillas preguntas de física, de geometría, de historia natural y de otras materias cuyo conocimiento es obligado por la ley, y si interrogáis a esos alumnos sobre la causa de su mutismo, os contestan que en su escuela no les han enseñado física, ni geometría, ni historia natural. Y respecto a cómo se hallan en las demás materias *que les han enseñado*, puede cada uno formar juicio acudiendo a sus propios recuerdos personales.

Téngase en cuenta, por último, si quieren establecerse comparaciones exactas, para deducir consecuencias justas, que la asistencia a la escuela primaria durante la edad escolar obligatoria es, en el extranjero, una *realidad efectiva*, mientras que en España es una de tantas ficciones de que adolece nuestra aparatosa enseñanza nacional. De modo que hay, entre lo de aquí y lo de allá, esa esencial diferencia: en la escuela primaria española, no se enseñan muchas de las materias que figuran en el cuadro oficial; y, las materias que se enseñan, el alumno las aprende poco y mal, entre otras razones, por su irregular y escasa asistencia a las clases, mientras que en el extranjero la asistencia obligatoria a la escuela primaria es una *realidad* y la enseñanza de *todas* las materias que figuran en el cuadro oficial es otra realidad tan efectiva como la anterior"¹¹¹.

¹¹¹Loperena, P.: *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero*. Araluce, Bama, 1923.

EL MAESTRO

Formación

En 1901, el Conde de Romanones, decretaba el siguiente "Plan de Estudios" para la formación inicial de los Maestros:

Grado Elemental (3 cursos):

Ingreso: Examen de ingreso en el Instituto y tener 16 años cumplidos.

Primer año

Lengua castellana, primer curso: alterna.—Pedagogía, primer curso: alterna.—Geografía general y de Europa: alterna.—Aritmética: alterna.—Psicología y Lógica: alterna.—Religión e Historia Sagrada: alterna.—Dibujo: alterna. Caligrafía, primer curso: alterna.

Trabajo manual, por el sistema de Naäs: objetos y trabajos en papel, cartón, barro, yeso, etc. (Esta enseñanza no se exigirá hasta que haya en España suficiente número de Maestros que la hayan aprendido): alterna.—Juegos corporales: diaria

Segundo año

Lengua castellana, segundo curso: alterna.—Pedagogía, segundo curso: alterna.—Geografía especial de España: alterna.—Álgebra y Trigonometría: diaria.—Ética y rudimentos de Derecho: alterna.—Historia universal: alterna.—Dibujo: alterna.—Caligrafía, segundo curso: alterna.—Trabajo manual, por el sistema de Naäs: objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado: alterna. Ejercicios corporales: diaria.

Tercer año

Pedagogía, tercer curso: alterna.—Física: diaria.—Química aplicada: alterna.—Fisiología e Higiene: alterna.—Agricultura y Técnica agrícola: alterna.—Derecho y Legislación escolar: alterna.

Historia de España: alterna.—Caligrafía, tercer curso: alterna. Historia natural: diaria.—Prácticas de Escuela: diaria.

Reválida: Una vez aprobadas todas las asignaturas, deberá el alumno verificar los ejercicios de reválida en la forma prevenida por las disposiciones vigentes, y obtenido el título de Maestro elemental, tendrá derecho a entrar en los concursos para la provisión de Escuelas vacantes en la forma que se determine¹¹².

Los maestros añadirán a este "curriculum" la enseñanza de labores¹¹³.

Grado Superior (2 cursos):

Condición de ingreso: Poseer el título de Maestro Elemental.

"Primer curso

Estudios superiores de Gramática castellana, primer curso. Estudios superiores de Pedagogía, primer curso.—Instituciones extranjeras de Instrucción primaria.—Francés.—Historia de la Pedagogía, primer curso.—Antropología y principios de Psicogenesia.—Ampliación de las Matemáticas.—Geografía comercial y Estadística.—Caligrafía superior y Teoría de la escritura, primer curso.—Dibujo.—Todas alternas.

Segundo curso

Estudios superiores de Gramática castellana, segundo curso. Estudios superiores de Pedagogía, segundo curso.—Francés.—Historia de la Pedagogía, segundo curso.—Historia de la Religión.—Ampliación de la Física.—Técnica industrial.—Higiene escolar y Profiláctica.—Caligrafía superior y Teoría de la escritura, segundo curso.—Dibujo.—Práctica de Escuela.—Todas alternas.

Reválida: Una vez aprobadas todas las asignaturas, deberá el alumno verificar los ejercicios de reválida para obtener el título de Maestro superior, el cual le dará derecho a tomar parte en oposiciones a cátedras de Escuelas elementales y superiores de Maestros, en oposiciones y concursos a Inspecciones de primera enseñanza, en concursos a plazas de Auxiliares de las Escuelas de Maestros y en oposiciones y concursos a Escuelas de primera enseñanza¹¹⁴.

¹¹²Romanones, Conde de: "R.D. 17-Agosto-1901". Art. 19-20. *Colección Legislativa de España*. T. IX, vol. 2º, Madrid, 1901, pp. 698-726.

¹¹³Romanones, Conde de: Id. art. 27.

¹¹⁴Romanones, Conde de: Id. art. 23-24.

La reforma de Romanones es conocida por dos hechos significativos que, posteriormente, harán correr mucha tinta como veremos en jalones representativos.

Por un lado, razones de índole económica aconsejaban incorporar las Normales a los Institutos Generales y Técnicos, y por otro, se trataba de potenciar la formación cultural y pedagógica del magisterio a nivel europeo, lo que implicaba, según Romanones, la supresión del Grado Normal.

El propio Alvaro de Figueroa lo justificaba así en el preámbulo de su R.D.:

(Aspecto económico): "Ofrece desde luego infranqueable el necesario desenvolvimiento de todo proyecto reformista en la enseñanza, la penuria de nuestro Tesoro, que no consiente, al menos por ahora, gravamen alguno en el presupuesto consagrado a la instrucción pública. Claro está que la exigüidad de las cifras de este presupuesto está en proporción con la inferioridad de nuestra cultura respecto a la de otros pueblos de Europa, y que el aumento exigible no podrá demorarse largo tiempo si hemos de rehabilitarnos como nación progresiva, y si no hemos de quedarnos completamente distanciados de todo lo que significa y representa el verdadero sentido de la civilización; pero actualmente es ineludible el empeño de atemperarse a lo que la realidad ofrece y plantear cuantas reformas sean necesarias, aprovechando todos los medios instructivos y educativos que ya existen, llevando al viejo tronco de nuestras antiguas instituciones docentes como savia nueva los elementos recién creados de las enseñanzas técnicas.

Quizás hubiera sido mejor implantar estas enseñanzas en Centros completamente distintos y separados, con un cuadro de Profesores completo, con todas aquellas condiciones que exigen los principios de especialización, que son hoy los que predominan en el orden pedagógico y científico. Nada le hubiera podido halagar más al Ministro que suscribe que haber difundido las enseñanzas del Magisterio sosteniendo las Escuelas Normales independientes de los Institutos; las Escuelas de Comercio, distintas de los mismos Centros; las Escuelas de Artes, Oficios e Industrias, que formasen verdaderas unidades orgánicas, al mismo tiempo que se aumentaba su número; pero esto, que debe constituir una aspiración para lo futuro, era en el momento presente, por las razones que ya quedan indicadas, cosa imposible de lograr. Por eso ha creído que, si no en toda su extensión, al menos en parte, y desde luego sería de indudable utilidad para los resultados que se propone, la nueva organización que se da a los Institutos, que bajo la denominación de Institutos generales y técnicos, abarcarán no sólo los actuales estudios de la segunda enseñanza, sino las enseñanzas técnicas del Magisterio y las de Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes industriales, así como las enseñanzas para obreros"¹¹⁵.

¹¹⁵Romanones, Conde de: Id. (Preámbulo).

(Aspecto curricular): "Estas reformas, con ser tan importantes, no representarían tan grande utilidad y trascendencia, en opinión del Ministro que suscribe, como la reorganización de las Escuelas Normales de Maestros, sentando sólidamente las bases de la futura organización de España, y por tanto, del engrandecimiento y prosperidad de nuestra Nación. Si es imposible de todo punto improvisar una cultura nacional, no lo es poner los medios más eficaces para realizar esta obra en corto plazo, y el primero de todos consiste en elevar el nivel intelectual, moral y social de los Maestros, creando y extendiendo por España un núcleo de Maestros jóvenes, dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero, y dispuestos a dedicar todas sus energías y afanes a la penosa labor de la enseñanza. La ciencia, no tan sólo les dará facilidades para desempeñar su ministerio, sino que les prestará algo más importante: la autoridad moral y la energía de ánimo necesarias para imponerse a la rutina.

Con una cultura general como la que representan los tres cursos de estudios elementales y los dos cursos de estudios superiores, el Maestro español llegará a ser lo que ha sido y son el Maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables.

Para lograr esto era necesario reorganizar las actuales enseñanzas de las Escuelas superiores de Maestros, conservando su carácter esencialmente pedagógico y de especialización, carácter que quizás no debiera perderse en los estudios elementales si las exigencias económicas, aparte de otras fundadas consideraciones, no hubieran aconsejado llevarlos a los Institutos¹¹⁶.

En 1903, los conservadores iban a reformar este Plan del Conde, acortando un curso la formación del Maestro Elemental, dejándolo en dos cursos, y rescatando las Escuelas Normales Superiores de su adscripción a los Institutos Generales y Técnicos, donde se seguirán cursando lo estudios correspondientes al grado elemental masculino en aquellas provincias donde no existieran Escuelas Normales Superiores. (El profesorado de los estudios del Grado Elemental en los Institutos será el propio de dicha institución más el de Pedagogía, el Regente de la Escuela Aneja y el Auxiliar de Legislación escolar). Las Escuelas Normales Elementales de maestras actúan independientemente de los Institutos (art. 1º).

¹¹⁶Romanones, Conde de: Id. (Preámbulo).

Grado Elemental

Primer Curso

Religión e Historia Sagrada.
Gramática castellana (primer curso).
Caligrafía (primer curso)
Dibujo (1.º).
Nociones de Pedagogía y Trabajos manuales¹¹⁷.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría.
Nociones de Geografía e Historia.
Ejercicios corporales.
Prácticas de enseñanza.
Labores para las Maestras.

Segundo curso

Pedagogía y Trabajos manuales.
Derecho usual y Legislación escolar.
Gramática castellana (ampliación).
Caligrafía (segundo curso).
Dibujo (2.º).
Geografía e Historia.
Ciencias físicas y naturales con aplicación a la industria y a la higiene.
Ejercicios corporales.
Prácticas de enseñanza.
Labores para las Maestras.

Grado Superior

Primer curso

Religión y Moral.
Estudios Superiores de Pedagogía.
Francés (1.º).
Aritmética y Algebra (1.º).
Geometría (1.º).
Lengua castellana (1.º).
Música (1.º).
Prácticas de enseñanza (1.º).
Labores para las Maestras.

¹¹⁷Por Real orden de 10 de Octubre de 1913 se declara que la enseñanza de los Trabajos manuales en las Escuelas Normales no constituye enseñanza aparte y debe ir unida a la Pedagogía.

Segundo curso

Historia de la Pedagogía.

Lengua castellana (2.º).

Francés (2.º).

Aritmética y Algebra (2.º).

Geometría (2.º).

Geografía e Historia Universal.

Ciencias físicas y naturales con aplicación a la industria y a la higiene.

Música (2.º).

Prácticas de enseñanza (2.º).

*Labores para las Maestras.*¹¹⁸

En este Plan de 1903 se mantiene igualmente el carácter del examen de ingreso y de las reválidas del grado Elemental y Superior.

Su duración real, a pesar del intento de reforma del conservador Juan de La Cierva en 1905, que preconizaría la reforma de 1914, se extendería hasta esta última fecha.

No obstante, seguían quedando al margen de esta organización curricular los "maestros" que impartían docencia en municipios menores de 500 habitantes. Estos municipios mantenían escuelas denominadas "incompletas" porque se centraban en las enseñanzas instrumentales (leer, escribir y contar) y en el catecismo, al frente de las cuales ejercía un instructor no titulado pero que había obtenido previamente un "certificado de aptitud". ¿Qué era el certificado de aptitud? Teóricamente se obtenía mediante un examen normalista donde se le preguntaba al aspirante cuestiones del programa de formación del magisterio elemental; podía equivaler, por tanto, a una pseudo-reválida que superaban estos «maestros» sin cursar la carrera.

Pero no siempre se cumplía este requisito, y así, en muchas ocasiones eran los propios municipios, a través de sus Juntas Locales, quienes contrataban a instructores para sus escuelas entre personas mayores de edad, que supieran leer y escribir y fuesen de buenas costumbres, otorgándoles el correspondiente certificado de aptitud.

Recuperando el discurso anterior, veamos como cayó en la opinión pública especializada la integración de las Normales en los Institutos Generales y Técnicos.

¹¹⁸"Escuelas Normales de Maestros y Maestras". M.I.P. y B.A. Madrid, 1925, pp. 24-26.

En las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional de Albacete (1903) puede leerse: "se restablecerán las Escuelas Normales elementales de Maestros, y continuarán las de Maestras, funcionando unas y otras independientemente de los Institutos"¹¹⁹.

En 1905, en las conclusiones de la Segunda Asamblea universitaria de Barcelona, dentro de la ponencia defendida por A. de Tudela bajo el título "*Las Escuelas Normales en la Segunda Asamblea...*", se especifica: "Pedir la absoluta separación de los estudios elementales del Magisterio de los Institutos donde se hallen establecidos, creando al efecto las Normales necesarias"¹²⁰.

La Asociación Nacional del Magisterio Primario escribía en 1905: "En las Escuelas Normales se harán los estudios necesarios para obtener el título único de Maestro de educación fundamental, en tres cursos de diez meses completos.

En las dos Centrales se adquirirá derecho al título de Maestro Normal en otros dos años más"¹²¹.

Esta misma persona jurídica expresaba a finales de dicho año (1905): "En las Escuelas Normales y nada más que en estos Centros, se harán los estudios necesarios para obtener el título único de primera educación, en cuatro cursos, y en las Escuelas Superiores de Pedagogía se adquirirá el título de Profesor y Profesora normal, en dos años"¹²².

En el Congreso de Primera Enseñanza de Santiago de Compostela (1909) se concluía: "que siendo aspiración general la manifestada en sentido de igualdad de títulos, solo deben otorgarse en las Normales los de Maestro o Maestra de primera enseñanza y en las Escuelas Superiores del Magisterio las de Profesor o Profesora Normal"¹²³.

Finalmente el Rector de la Universidad de Granada ponía el dedo en la llaga al hablar del necesario ambiente específico que es preciso respirar en un centro de cultura superior, traducido en su "corpus" científico, profesoral y de alumnado:

¹¹⁹Congreso Pedagógico Nacional de Albacete". *La Escuela Moderna*, nº 151, Oct. 1903, p. 309.

¹²⁰Tudela, A. de: "Las Escuelas Normales en la Segunda Asamblea universitaria celebrada en Barcelona". *La Escuela Moderna*, nº 166, Enero, 1905 (3ª).

¹²¹"Asociación Nacional del Magisterio Primario". *La Escuela Moderna*, nº 171, Junio 1905, p. 439.

¹²²Id. *La Escuela Moderna*, nº 178, Enero, 1906, p. 65.

¹²³Congreso de 1ª Enseñanza de Santiago. Tip. El "Eco de Santiago". Santiago de Compostela, 1909, p. 18.

"Falta, por otra parte, en las Escuelas normales, la unidad orgánica que reclama todo Establecimiento docente si ha de estar bien regimentado. Desde luego han desaparecido aquellas en el período elemental, siendo grandes los inconvenientes que resultan de su englobamiento en los Institutos, donde ya el local y los medios materiales eran insuficientes para la segunda enseñanza. En el grado superior se establecen unas enseñanzas en el Instituto y otras en la Escuela normal, disgregación tan molesta para el alumno como defectuosa para la unidad del régimen docente"¹²⁴.

Terminaremos el apartado dedicado a los planes de 1901 y 1903 recabando la opinión crítica de algunos estudiosos. El antedicho, Eduardo García Sola, escribía en 1902:

"Los planes de estudios que se vienen sucediendo desde algunos años a esta parte en las Escuelas Normales adolecen del más exagerado enciclopedismo, pareciendo que sus inspiradores se han propuesto competir en la prescripción de mayor número de asignaturas, como si la consignación de éstas en el papel impusiera su conocimiento al alumno, siendo así que la triste realidad nos demuestra que ocurre todo lo contrario. Semejante *extensión* perjudica a la *intensidad* de lo que es fundamentalísimo para el ejercicio del Magisterio, y así se crean solo hueras erudiciones cuya superficialidad, ayuna de toda base sólida, moldea ese sello pedantesco siempre impaciente por subir más allá de su verdadera esfera, y que mira con menosprecio la prosáica misión del verdadero pedagogo elemental...

Es por tanto muy sensible que la multiplicidad de materias de estudio impida de todo punto dominarlas ni aun tener una idea superficial de ellas, pues, para el solo período elemental, en tres años deben estudiarse 50 asignaturas, de las más heterogéneas, por personas que no llevan ningún fundamento de la segunda enseñanza para facilitar algo la comprensión del cúmulo de disciplinas académicas que se imponen. De aquí resulta, lo propio que ocurre en los Institutos, que a la desmedida exigencia, mejor diríamos que a la petición de imposibles, se contesta con la lenidad en las pruebas académicas, y el alumno obtiene un Título de Maestro o de Bachiller que causa en él verdadero asombro al considerar el prodigioso número de asignaturas que tiene aprobadas, sin poder darse cabal cuenta de ello.

Todavía aparece más exuberante en materias de estudio la carrera del Magisterio si se la considera en su período superior pues a las 50 asignaturas del período elemental hay que agregar otras 37 para este grado superior: en total, que para ser Maestro superior se necesita, invertir cinco cursos, aprobar ochenta y siete asignaturas, sufrir la reválida de Maestro elemental y la de Maestro Superior, y sacar los dos títulos de estos dos grados de la carrera...

Bien sabido es que esta exuberancia de asignaturas proviene de la copia, sin adaptación, de planes extranjeros aplicados no muy reflexivamente a nuestra patria; resultando muy cómodo para los que en todo tiempo han inspirado a los Gobiernos esta clase de reformas, proveerse de cuatro

¹²⁴García Sola, E.: Op. Cit., p. 27.

revistas o anuarios de los que andan en manos de todo el mundo, y ya adornados con esta fácil erudición pedagógica, imponen el plagio, con frecuencia hasta literal, resultando así creado el nuevo plan de estudios alemán o francés, sin haber distinguido lo que allí son los Maestros, los locales, el material, los recursos de toda índole, el porvenir de la carrera y hasta la preparación anterior del alumno...

En suma, el plan de estudios de nuestras Escuelas normales resulta defectuoso: 1.º por la exuberante multiplicidad de materias que lo hacen insuperable; 2.º por impedir la *intensidad* de la enseñanza en lo que es fundamental, distrayendo la atención y ocupando el tiempo con lo accesorio y hasta con lo superfluo; y 3.º porque implica un sacrificio de tiempo y de intereses, por lo oneroso de la carrera dado el número de asignaturas y textos, que no corresponde a la mezquindad de las retribuciones asignadas ulteriormente al ejercicio profesional"¹²⁵.

Concepción Sáiz publicaba en 1903:

"Existen en España 83 Escuelas Normales (37 de Maestras y 46 de Maestros); el número no es seguramente exiguo y por sí sólo bastaría a certificar de nuestro interés por la enseñanza, si la estadística fuese algo más que una exposición de cifras. Tenemos Escuelas Normales en cantidad suficiente para proveer de Maestros a una población doble que la de nuestra Península; pero a esas Escuelas les sucede lo mismo que a las caperuzas del pleito sentenciado por Sancho; sirven para cubrir las cabezas de... los dedos.

Elementales, en su mayor parte, cuentan con tres Profesores (o Profesoras si son Normales de Maestras) numerarios, para enseñar simultáneamente a tres distintos cursos 18 asignaturas (correspondientes a las Secciones de Ciencias y de Letras), casi todas de lección alterna. Dice el sentido común que tan escaso personal no puede llenar, ni medianamente, la misión que se le encomienda; dice asimismo que el Profesor encargado de explicar Lengua castellana, Psicología y Lógica y además Etica, rudimentos de Derecho y Legislación escolar a tres cursos diferentes, habrá de ocupar en clase tres o cuatro horas diarias, bajando la *calidad* de la enseñanza en la proporción en que sube la *cantidad*; que el Profesor, atento a terminar en el plazo reglamentario los ocho o nueve programas de los diferentes cursos puestos a su cargo, no cuidará del desarrollo armónico y la formación pedagógica de sus discípulos; que la preparación de tres o cuatro lecciones diarias, si se hace bien, consume el tiempo necesario para la dirección y corrección de trabajos prácticos, y si no se hace, deja reducida la enseñanza a la rutinaria continuación del ya antiguo y siempre fatal verbalismo. Tales voces, o no se oyen, o no se escuchan, y las Escuelas Normales continúan dando títulos a cambio de exámenes, en los cuales el alumno repite, o procura repetir, cuanto ha oído al Profesor, sin dejar nunca vislumbrar ni su criterio propio, ni el juicio que le merecen las doctrinas que se le han

¹²⁵García Sola, E. Op. Cit. pp. 21-25.

transmitido, ni los principios que se propone desarrollar en la dirección de la Escuela que le toque en suerte"¹²⁶.

Felix Martí Alpera termina dándonos esta visión pesimista, aunque real, de nuestras Escuelas Normales y sus efectos sobre el magisterio:

"¿Pero tenemos buenos maestros? No podemos tenerlos. No se ha hecho nada para que los tengamos.

Es imposible negar sin palmaria injusticia que hay en el magisterio una legión de individuos, jóvenes en su mayor parte, briosos, ilustrados, entusiastas, que se han formado fuera de la Escuela Normal y en los cuales ha de encontrar apoyo un ministro revolucionario que quiera transformar nuestra educación escolar, por ser los que piden hoy reformas en la enseñanza y los mantenedores de las corrientes pedagógicas que actualmente se inician en nuestro país.

Pero esto es la excepción, y esos maestros a la moderna, dotados de independencia intelectual, generosos, soñadores de una escuela no conocida en España, están en minoría.

Los demás son tal como los formó el Estado. Siguen profesando la pedagogía petrificada, de reglas minuciosas y preocupaciones empíricas que los enseñaron; siguen aplicando las prácticas escolares que vieron de muchachos.

No pueden ser de otra manera. Las Escuelas Normales, fábricas de maestros, tuvieron hasta hace cuatro o cinco años la organización que se les dió en 1849. Y por espacio de treinta años próximamente se dió en ellas uno de los casos más escandalosos de la incuria y abandono proverbiales en nuestra administración. En todo ese tiempo no sólo no fueron reformadas para acomodarlas a las exigencias cada vez mayores de la función que más tarde habían de desempeñar sus alumnos, sino que los cargos del profesorado normal que quedaban vacantes no se anunciaban a oposición como correspondía con arreglo a la ley y se convertían en merienda de caciques, en despojos para saciar los apetitos de la influencia y del compadrazgo, penetrando en ellas la «política» con la misma rapidez y facilidad con que ciertos microbios invaden los organismos enfermos.

Y con un personal de aluvión que no había probado sus aptitudes y al que faltaba hasta la tranquila confianza de ser respetado en sus puestos, las Escuelas Normales, pobres siempre de savia fresca y vigorosa, escasas de medios de enseñanza, vinieron arrastrando una vida lánguida y penosa, impotentes para producir un magisterio instruído, abnegado, valeroso, dispuesto a transformar la escuela española.

La situación ha mejorado después; pero las reformas impremeditadas, fragmentarias, atáxicas, que en poco tiempo se han sucedido, vuelven a dejarlas en situación lastimosa.

Anexas a las Normales hubo en todo tiempo escuelas llamadas prácticas, para que los aspirantes recibieran la educación profesional. Pero esas escuelas fueron hasta hace muy poco tan malas como todas las de nuestro país, y por sus condiciones higiénicas y por su régimen pedagógico

¹²⁶Sáiz, C.: "De las enfermedades de nuestra enseñanza primaria". *La Escuela Moderna*, nº 144, Marzo, 1903, pp. 184-185.

nada dispuestas para que en ellas experimentara el maestro novel todo el encanto, toda la poesía de su oficio, y sí aptas para que encontrara la desilusión y el hastío que habían de acompañarle toda la vida.

Pues en aquellas Normales y en estas escuelas se han formado nuestros maestros. Mas si al abandonar tales centros hubieran ido a prestar servicios a escuelas bien organizadas, bajo los consejos de un director experto; si les hubiera sostenido y alentado una buena inspección capaz de llenar todas las lagunas que dejó la Escuela Normal o completado su cultura profesional en cursos cortos, como se ha hecho en otras naciones, el mal habría tenido remedio y el magisterio mejorado notablemente.

Pero nada de esto ha ocurrido. Ni hemos tenido buenas escuelas, ni una mediana inspección, ni cursos cortos, ni nada"¹²⁷.

En 1914 (R.D. 30-Agosto) se reformaba el Plan de 1903 y se perfilaba el curriculum que había de dirigir la formación del maestro hasta 1931.

Como hemos indicado anteriormente, este Plan recogía y daba forma legal a las aspiraciones de los colectivos pedagógicos de educación primaria —Asociación Nacional del Magisterio Primario y Congresos Nacionales de Primera Educación—, a la vez que actualizaba el antedicho R.D. de 30 de Marzo de 1905, firmado por Juan de la Cierva. En efecto, iba a ser otro ministro conservador, Francisco Bergamín, quien avalase con su firma una titulación única en base a cuatro cursos, dentro de la Institución Normalista.

El Plan de 1914, tras definir las Escuelas Normales como los centros destinados a la Formación de los Maestros y Maestras (Art. 1º), consagra su categorización como única ("todas las Escuelas Normales, tanto de Maestros como de Maestras, tendrán la misma categoría y conferirán el grado para obtener el título único de Maestro de Primera enseñanza" Art. 2º) y elimina cualquier vinculación con los Institutos Generales y Técnicos (Art. 3º).

Por otro lado, en su Art. 7º, hace suyo el R.D. 7-Febrero-1913 que suprimía el sencillo examen por el que se adquiría el "Certificado de Aptitud" pedagógica para regentar escuelas incompletas (poblaciones menores de 500 habitantes), y establece que "el título de Maestro de Primera enseñanza da aptitud legal para el desempeño de Escuelas Públicas de cualquier clase".

Por lo demás, contempla la escuela práctica como parte integrante de la normal, exige que aquélla sea graduada y estén dotadas ambas —Aneja y Normal— del más

¹²⁷Martí Alpera, F.: *Por las escuelas de Europa*. Suc. Hernando, Madrid, 1904 (2ª ed.), pp. 25-26.

perfecto y moderno material pedagógico, así como, en el caso de la Normal, de una Biblioteca, un Museo Pedagógico y un gran campo anejo "para experiencias agrícolas y para ejercicios gimnásticos" (Arts. 10-11-12).

El curriculum se estructuraba de la manera siguiente:

a) Examen de Ingreso:

"Consistirá en un ejercicio escrito y otro oral sobre las materias que constituyen la enseñanza de las Escuelas primarias" (Art. 14).

b) Cuatro cursos de estudio donde se veían las siguientes asignaturas, estructuradas de acuerdo a esta secuenciación:

Primer curso

Religión e Historia Sagrada

Teoría y Práctica de la lectura

Caligrafía

Nociones generales de Geografía y Geografía regional

Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua

Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría

Educación Física

Música

Dibujo

Costura (para las Maestras).

Segundo curso

Religión y Moral

Gramática castellana (primer curso)

Caligrafía

Geografía de España

Historia de la Edad Media.

Aritmética y Geometría

Pedagogía (primer curso)

Educación física

Música

Dibujo

Bordado en blanco y corte de ropa blanca (para las Maestras).

Tercer curso

Gramática castellana (segundo curso)
Geografía universal
Historia de la Edad Moderna
Algebra
Física
Historia Natural
Francés (primer curso)
Pedagogía (segundo curso)
Prácticas de enseñanza
Corte de vestidos y labores artísticas (para las Maestras)

Cuarto curso

Elementos de Literatura española
Ampliación de Geografía de España
Historia contemporánea
Rudimentos de Derecho y Legislación escolar
Química
Fisiología e Higiene
Francés (segundo curso)
Historia de la Pedagogía
Prácticas de enseñanza
Agricultura, para los Maestros, y Economía doméstica, para las Maestras.

Art. 17. Además de las asignaturas que quedan enumeradas, se establecerán, con carácter voluntario, en las Escuelas Normales de Maestras, las enseñanzas de Mecanografía, Taquigrafía y Contabilidad mercantil.

c) Examen de Reválida sobre las materias cursadas en la carrera, más un ejercicio práctico en la Escuela graduada y una memoria que el aspirante presentará al Tribunal sobre sus prácticas de enseñanza, para ser debatida ante el mismo (Art. 32).

Sobre la valoración de este Plan disponemos de una opinión cualificada, la de Gerardo Rodríguez, Director de la revista "La Escuela Moderna", que tiene todo interés, dado que su visión retrospectiva es cronológicamente distante (curso 1923-24):

"Queremos fijar hoy la atención en el plan de estudios vigente de las Escuelas Normales. Es difícil comprender qué razones ha podido tener su autor para formularlo. Sin duda, algunas habrá tenido; las hay para todo en este mundo.

He aquí una cuestión que sometemos al juicio sereno de las personas de buen sentido. ¿Es posible que cualquier joven aspirante al Magisterio, sin otra preparación que la de una primera enseñanza más o menos completa, lleve de frente, simultáneamente, desde el primer curso, diez asignaturas y satisfaga las exigencias de diez profesores, cada uno de los cuales, como es natural, quiere que la materia cuya enseñanza le está encomendada sea estudiada con cierta seriedad?...

Creemos que toda persona que no tenga el juicio perturbado por concepciones fantásticas de lo que es enseñar y estudiar y aprender, estimará que tal pretensión es notoriamente un desatino.

No se crea que inventamos: el plan del primer curso, en una Escuela Normal de Maestras, comprende las asignaturas siguientes:

Religión e Historia Sagrada.

Teoría y práctica de la lectura.

Caligrafía.

Nociones generales de Geografía y Geografía regional.

Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua.

Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría.

Educación física.

Música.

Dibujo.

Costura.

En los demás cursos el plan es todavía más complicado.

Es un dolor ver durante todo un curso a una pobre muchacha forcejeando inútilmente con sus diez asignaturas, sin conseguir, claro está, vencer la sobrehumana tarea. Un curso de la Escuela Normal no es, no puede ser, una labor reposada, sana y noble; toma el cariz de un atropello, que pone cada día en peligro la salud física y mental de la alumna. Con plan semejante no hay formación intelectual ni moral posible.

Tenemos aquí el cultivo organizado de la superficialidad, la plaga más extendida entre nosotros.

Es evidente que el plan en cuestión está dispuesto sin contar para nada con las posibilidades de trabajo mental ni de resistencia física de las alumnas; circunstancias que deben ser las principalmente tomadas en consideración, si el sentido común no es cosa vana.

¿A qué se puede aspirar con esa multiplicidad de estudios, llevados todos a la vez? No lo sabemos. Media docena de asignaturas dan materiales más que suficientemente variados para evitar una polarización exclusiva de la inteligencia, que no sería deseable. Pero la dispersión intelectual a que conduce inevitablemente esa muchedumbre de estudios simultáneos, a nada provechoso puede conducir.

Otros inconvenientes habría que remediar; por ejemplo, el que un profesor tenga en su clase cien alumnos. Pero todo lo que se haga será muy poco útil, si no se empieza por poner mano en el plan, cortando el disparate de las diez y once asignaturas por curso, que los alumnos, al fin y al cabo, no han de aprender; porque lo imposible nadie lo hace.

Poner remedio al mal que denunciarnos no es difícil. Es sólo cuestión de que queramos ordenar razonablemente las cosas que la fantasía desbordada ha dispuesto, sin contar para nada con ese modesto consejero, que es el sentido común.

El número de asignaturas debe reducirse, sea como sea, y pase lo que pase, a unas seis por curso, con lo cual serían tres las clases diarias, y tres las lecciones que cada día habría de preparar la alumna —y no nos parece poco—; los estudios podrían ser menos endebles se aprendería más y la situación de violencia desaparecería, o por lo menos se atenuaría¹²⁸.

Pero ¿y las Escuelas Normales? ¿Qué infraestructura tenían para impartir su docencia; cómo eran sus locales, sus laboratorios, sus bibliotecas? Vamos a ocuparnos brevemente de ello.

Responde, en primer lugar, el Rector de la Universidad de Granada con estas palabras:

"Respecto a locales, como en España no los tenemos *ad hoc*, si son del Estado se representan por vetustos conventos o iglesias no bien habilitados para su nuevo objeto y muy descuidadamente conservados. Es, sin embargo, más común y a la vez más socorrido, hallarse instalada la Escuela normal en la casa de algún cacique o personaje influyente, que generosamente la cede para este servicio mediante un alquiler que suele ser triple del que buenamente puede ganar la finca. En cambio, ésta no es ni mucho menos adecuada para el objeto a que se destina, pero como ello es lo de menos, vamos así marchando por el mejor de los mundos...

Sin locales a propósito, seguirá imperando ese teoricismo que caracteriza la instrucción española, pues solo la estéril peroración puede encerrarse entre cuatro malas paredes, ya que carecemos de espacio para gabinetes, laboratorios, gimnasios, jardines, estancia para ejercicios manuales y juegos corporales...

A la mezquindad de la dotación que en ellas puede consagrarse a material científico, debemos atribuir esta sensible deficiencia; la cual es de lamentar no solo porque priva al alumno de adquirir el conocimiento de aparatos, objetos demostrativos, etc., que más adelante pudiera emplear en la Escuela de su cargo, sino también por la incongruencia que aparece al prefijarse en los planes del Magisterio ciertas asignaturas prácticas que luego en la realidad se tienen que convertir en teóricas por falta de medios materiales para su necesario desenvolvimiento...

También es aquí patente la heterocronía, o error de tiempo, señalada en el párrafo anterior: debemos empezar por tener locales y material científico, antes de establecer las asignaturas prácticas y expedir los nombramientos del Profesorado que ha de enseñarlas; y siempre lo hemos hecho al revés, fijando primero en los planes las asignaturas prácticas y designando el personal docente, sin tener locales ni medios para que este último pueda ejercitar la instrucción.

¹²⁸Rodriguez, G.: "Manifiestas deficiencias graves del Plan de Estudios de las Escuelas Normales". *La Escuela Moderna*, nº 405, Junio, 1925, pp. 403-405.

Resulta de lo expuesto que carecemos de adecuada instalación y de medios demostrativos para que la enseñanza del futuro Magisterio responda a las exigencias actuales; y claro es que la única resolución que debiera adoptarse consistiría en la mayor dotación para adquisiciones de material científico, edificando antes locales apropiados o alquilando los más convenientes, sin que en la selección de ellos interviniera el favoritismo o la influencia política¹²⁹.

Y Concepción Sáiz concluye:

"Si de las condiciones en que se coloca al Profesorado de las Normales pasamos al estudio de las condiciones materiales de las mismas, bastarán cuatro rasgos para delinear un cuadro de oscuros matices. Utilízase como local cualquier vetusto caserón emplazado en estrecha callejuela; escaso de aire y de luz; impregnado de humedad y reducido de espacio. Y gracias si a tantas desventajas no agrega la de tener al lado alguna oficina pública; alguna Casa de socorro o alguna Inspección de vigilancia, pues no será la primera capital que, disfrutando de Universidad, Audiencia y Capitanía general, ponía a las futuras Maestras en la necesidad de entrar a sus clases por la misma puerta que cruzaban los adeptos de Baco, detenidos en la vía pública, o las verduleras venidas a las manos en momentos de excesiva vivacidad.

A la carencia de aulas suficientes en número, capacidad y luz, agréguese las malas condiciones del mobiliario escolar, reducido, en la mayor parte de las Normales, a incómodos y desvencijados asientos, completados por no más cómodas mesas. La ausencia, casi absoluta, de material de enseñanza, obliga al Profesorado a convertir las lecciones de carácter más práctico en meras exposiciones teóricas, o a perder la mitad del tiempo enseñando sucesivamente a grupos de tres o cuatro alumnos, el reducido grabado del atlas o del libro que el Profesor lleva de su propia casa y sobre el cual no puede seguirse por todo el curso la lección oral-intuitiva, siempre necesaria y útil.

Las 113.905 pesetas consignadas en presupuesto para gastos de material de las 83 Normales, dan un término medio de 1.372 pesetas por cada Escuela. De esta cantidad, mermada por los consiguientes descuentos, han de satisfacerse los gastos de Secretaría, los de calefacción, luz (que en la misma Central de Maestras es necesario usar en algunas clases de la tarde, durante los meses de invierno); reposición del mobiliario; aparatos y substancias indispensables para los estudios de Física y Química; Cartas geológicas, geográficas e históricas; libros, revistas, etc. Sin gran esfuerzo de imaginación se comprende que el indispensable material de enseñanza es en nuestras Normales una creación mítica. No existiendo, ni el alumno puede conocerlo, manejarlo, ni aplicarlo, ni el Maestro puede preparar sobre él sus lecciones y darles el relieve y la plasticidad que las convierten en hechos vivos, imborrables e imperecederos¹³⁰.

¹²⁹García Sola, E.: Op. Cit., pp. 26-27.

¹³⁰Sáiz, C.: Id., pp. 185-186.

Aportaremos, a continuación, algunos datos estadísticos del curso 1923-1924, que arrojan luz suficiente para hacernos un cabal juicio:

a) Si tenemos en cuenta la presencia o ausencia de calefacción, encontramos que 12 Escuelas Normales carecen de cualquier sistema: Alicante, Almería, Barcelona, Castellón, Córdoba, La Coruña, Lugo, Málaga, Murcia, Pontevedra, Tarragona y Valencia.

b) Si tenemos en cuenta la luminosidad, hallamos que 4 la tienen deficiente: Badajoz, Lugo, Pontevedra y Tarragona.

c) Si tenemos en cuenta los gabinetes, museos y laboratorios, encontramos que 25 Normales carecen de los primeros (Alicante, Burgos, La Coruña, Cuenca, Gerona, Guadalajara, Lugo, Madrid, Málaga, Navarra, Orense, Salamanca, Segovia, Soria, Tarragona, Teruel, Toledo, Valencia, Valladolid, en Normales femeninas y Almería, León, Lérida, Sevilla, Soria y Valencia en Normales masculinas); y 30 carecen de museos y laboratorios (Almería, Avila, Burgos, Cadiz, Castellón, Cuenca, Gerona, Huesca, Logroño, Lugo, Málaga, Murcia, Navarra, Palencia, Salamanca, Santander, Segovia, Soria, Tarragona, Teruel y Valencia en Normales femeninas y Almería, Badajoz, Cáceres, Granada, Huesca, Soria, Teruel, Valencia y Zaragoza en masculinas).

d) Finalmente, si miramos la dotación de sus bibliotecas, en las normales femeninas únicamente pasan de 1.000 volúmenes: Baleares, Gerona, Granada, Guipúzcoa, Lérida, Logroño, Madrid, Málaga, Murcia, Navarra y Palencia (11 en total); mientras que en las masculinas exceden de 2.000 volúmenes: Badajoz, Madrid, Málaga, Murcia, Salamanca, Valencia y Zaragoza (7). No llegan a 1.000 volúmenes 12 escuelas; Zamora con 200, Teruel con 500, Orense con 400, las Canarias con 500 y Almería con 475, son las más bajas. En Maestras ofende ver 52 en León, 200 en Badajoz o 100 en Zamora. Por otro lado, de la Normal femenina de Zaragoza no disponemos de ningún dato por carecer de local propio, las clases se impartían en la Escuela de Artes e Industrias¹³¹.

¹³¹"Escuelas Normales de Maestros y Maestras". Ministerio I.P. y B.A. Madrid, 1925, pp. 150-165.

Formación universitaria:

Hemos visto como los colectivos profesionales de educación primaria reivindicaban y se conformaban con una formación inicial normalista, arrancándola de los Institutos; pero ¿eran todos los pensadores los que, en España, opinaban así? Evidentemente no, los regeneracionistas, agrupados en torno a la Institución Libre de Enseñanza, defendían parámetros de mayor altitud. Para ellos, este planteamiento era alicorto y míope; unos planes de formación que equivalían al grado de bachiller (en los planes de 1901 y 1903 estaba clarísimo y en el de 1914 también, puesto que el artículo 28 convalida expresamente ambos estudios, con excepción de Pedagogía, Religión y Moral), aderezados con unos conocimientos de carácter profesional, resultaban insuficientes para quienes entendían la función del maestro con mayor significatividad en el contexto antropológico-social.

En 1906, era M.B. Cossío quien escribía al respecto:

"También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

No voy a negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que, para la función del maestro de escuela, basta un formación pedagógica elemental o inferior; mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una pedagogía superior, de orden más elevado. Notad bien que digo *formación pedagógica*, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber, ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más, ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian, por ventura, en algo que sea sustancial, de uno a otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora?...

Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos.

No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, o con el arquitecto y el maestro de obra; porque no existe analogía entre unos y otros. El sobrestante, el

maestro de obras, el contra maestre, son etapas subalternas, grados inferior, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquel particular fin, que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril o arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático; porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo...

Ya sé yo bien, como dije antes, que semejante subordinación existe, por desgracia, en la conciencia social y en la vida. Razones hay que la explican, aunque ninguna la justifique. Y la primera de todas consiste en los humildes orígenes de la enseñanza elemental, nacida al calor de la caridad y la beneficencia, así como en la confusión que se establece entre el modesto exiguo saber que necesariamente la acompaña y las condiciones que ha de tener el maestro primario. El organismo de la enseñanza procede de un origen oligárquico, como probablemente proceden los demás organismos. El primer grado que en nuestra moderna sociedad cristiana se organiza con independencia, corporativamente, es el superior. Al alborar el siglo XIII, maestros o alumnos reunidos en corporación, crean la Universidad, como uno de tantos gremios. En el Renacimiento, y en señal de protesta del nuevo espíritu contra el viejo escolasticismo, aparecen, desprendiéndose de la Facultad de Artes, los estudios de Humanidades, origen luego, de la segunda enseñanza. Y sólo al finalizar el siglo XVIII, organizóse como función pública y sustantiva, no ya meramente caritativa y benéfica, la primera enseñanza. El proceso es lógico. Condénsase, ante todo, el núcleo de saber aristocrático, el menos numeroso y más intenso. El saber, patrimonio, al principio, del menor número, desciende luego al resto de los hombres, y fúndase la jerarquía de la enseñanza, como es natural, sobre la base de la cantidad del conocimiento en cada grado. Establécese que todo el mundo tiene el derecho y el deber de instruirse. Siémbranse las escuelas. Necesítanse maestros; y como para enseñar poco, es lo más fácil, sea o no exacto, pensar que no hace falta saber mucho, y los recursos económicos faltan, quiero decir, la sociedad no advierte, no siente que sean necesarios para tales fines, nace el maestro de escuela al nivel de la última clase de jornaleros y con la inferioridad y desconsideración consiguientes en una sociedad como la nuestra...

Posición del problema hay más moderna, que deprime igualmente al maestro. La de aquellos que piensan que la enseñanza, como la educación, son funciones de todos los períodos de la vida, y que educar deben, a la vez que enseñar, todos los maestros, desde el de párvulos hasta el catedrático. Pero tienen un concepto mecánico de la educación: y es el reinante, que consiste en considerar al niño como un bloque, al cual hay que desbastar y dar forma. Así, para los primeros momentos, basta un cantero; luego viene el esbozador, que saca de puntos; y, finalmente, queda al escultor el perfeccionamiento de la obra, la tarea mas fina y delicada. Ya comprenderéis, en el orden de la educación, quién es el cantero.

Este absurdo criterio invade toda la vida. Por él confiamos nuestros hijos, en sus primeros años, que son los más críticos, a la criada más joven e inútil, a la última en el servicio doméstico; por él buscamos para iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, a los maestros más baratos, que es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos para el maestro de párvulos y para el elemental con una ínfima preparación rudimentaria; por él amontonamos en nuestras escuelas, a modo de rebaños, niños y más niños. Todo, por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena; olvidando que no estriba en la *cantidad*, sino en la *cualidad*, toda la eficacia de la obra educadora; y que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadez, más prudencia, más saber, sí, no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más saber profesional pedagógico, porque de los estímulos que el niño recibe, del ambiente que entonces respira pende su porvenir y el de su pueblo.

Cuando de esto nos convenzamos, cuando nos hagamos íntimos de este sentido y lleguen tales verdades a la conciencia universal, miraremos con asombro lo que hoy, salvo consoladores, aunque débiles y esporádicos signos de protesta, hace, por lo que toca a este punto, la humanidad en todas partes. Entonces, persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos, entregaremos muy pequeños grupos de niños a las escuelas de párvulos y a las elementales; enviaremos, como misioneros de la educación, los mejores maestros, donde son más necesarios, a las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos a todo el profesorado, no la misma cantidad de instrucción, pero sí la misma superioridad en aquella que le haga falta; y le retribuiremos igualmente, y gastaremos en ello, yo os lo aseguro, cuanto se necesite; que los pueblos no dejan de gastar por no tener recursos, sino cuando no sienten la necesidad de gastar, cuando no están convencidos de la bondad del gasto.

No importa ahora, ni sería esta la ocasión de decirnos cómo ha de hacerse tal preparación superior de todo el magisterio. Por de pronto, la medicina nos ha enseñado el camino, nos ha dado la fórmula. Suprimió los médicos y los cirujanos «de segunda clase». Hagamos lo mismo. Demos a todos los maestros una misma educación profesional, dentro o fuera de la Universidad, pero universitaria, como en algunos países, Alemania y Estados Unidos sobre todo, comienza ya a hacerse. Y, mientras esto no suceda, mientras no dignifiquemos la profesión y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro primario una *capitis diminutio* y los condenan a servidumbre de cuerpo y de espíritu; no tendremos verdaderas escuelas, ni conoceremos el país ni la humanidad que todos anhelamos.

Siento la íntima convicción, y debo declararla, de que, así como el pueblo ha ganado en absoluto desde la época de las revoluciones el derecho a instruirse, y por todas partes se infiltra el admirable ideal de Norte América, que consiste en ofrecer a todo ciudadano las mismas posibilidades para el éxito, así llegará un día en que el pueblo se harte de maestros de segunda clase y pida y

obtenga, para los de las escuelas en que él ha de educarse, aquella superioridad de formación, suprema garantía de la bondad de la obra.

Como veis, todo me conduce a daros el mismo consejo. Anticipaos al porvenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros"¹³².

En 1918, Lorenzo Luzuriaga justificaba esta formación superior, de la manera siguiente:

"La preparación o formación de los maestros es hoy uno de los problemas capitales en la enseñanza de Europa y América. Y nuestro país no constituye en esto una excepción.

A medida que han ido aumentando las exigencias que se hacen a la escuela, la función del maestro se ha elevado y complicado cada vez más. No es ya aquélla el lugar donde se enseñan las tres materias tradicionales —las tres R como dicen los ingleses— la escuela del leer, escribir y contar. No es tampoco la escuela el punto reservado para comunicar la enciclopedia abreviada de los conocimientos humanos. No es, finalmente, ni el centro de una abstracta y pasiva educación motivada con recursos puramente intelectuales y formales.

La escuela es hoy, ante todo y sobre todo, una comunidad educadora, activa, libre y eficiente; la sede de la múltiple y viva actividad de los niños. Es lo que los americanos han representado como su concepción de la «educación por la acción» (*learning by doing*) frente a la idea de la «educación por la instrucción» de la pedagogía clásica, o lo que los alemanes han caracterizado con su nueva expresión de la «escuela del trabajo» (*Arbeitsschule*), en contra de la antigua «escuela del aprender o estudiar» (*Lernschule*).

No es posible, por tanto, imaginarse un cambio más radical en la misión del maestro. En tanto que los niños eran el simple receptáculo de una uniforme y rígida instrucción, en tanto que se hallaban sometidos a una autoritaria y caprichosa disciplina, impuesta de un modo externo e inflexible, la labor del maestro eran bien sencilla. Su quehacer se reducía a mantener el orden y a explicar o hacer aprender un libro o unos apuntes.

Pero el despertamiento y fomento en los niños de una actividad ordenada y fecunda, que supone aquella otra concepción de la escuela y de la educación; la creación y consolidación de una verdadera comunidad de trabajo; el cuidado y el cultivo de las diversas constituciones psíquicas de los alumnos, para permitir que cada uno siga su camino propio; finalmente, la conducción de la compleja sociedad escolar a un ideal común, que no arranque ni ahogue las peculiaridades de la individualidad, son funciones que necesitan en el maestro una competencia y un tacto nada comunes.

De aquí las crecientes exigencias en la preparación del magisterio. Para comunicar a los alumnos algunas rudimentarias nociones del programa escolar oficial y para mantener autoritariamente el orden en la clase bastaba al maestro una ligera introducción o inmersión en las materias principales

¹³²Cossío, M.B.: "El maestro, la escuela". B.I.L.E., n.ºs. 558-559, Sept.-Oct. 1906, pp. 264-295.

de aquel programa. Mas para la dirección de la conducta total de cada alumno y de la comunidad escolar se requiere algo más que esto.

Se necesita, ante todo, conocer a fondo las materias que se han de enseñar, pues precisamente ese elemental objeto de la enseñanza es lo más fundamental y complejo de las diversas disciplinas científicas...

Se requiere también conocer perfectamente la psicología infantil; estar familiarizado con el estudio experimental de los métodos de enseñanza; reflexionar sobre los principios y conceptos cardinales de la filosofía, para la unificación e ideación de la obra educativa; saber fisiología, higiene; poseer una gran destreza manual y un gran adiestramiento físico...

Naturalmente, todo esto supone una preparación intensa y larga. Una preparación tal como la que se requiere para el ejercicio de otras profesiones, las de médico, abogado, etc., ni más complejas ni más delicadas que la del magisterio¹³³.

Y en Enero de 1924, decía F. Giner de los Ríos:

"Se habla ya con cierta frecuencia de formación «universitaria» de los maestros. Es esta una idea que parece destinada a tener realización práctica, no inmediatamente, pero tal vez más pronto de lo que las apariencias permiten creer.

Puede servir de base a esta esperanza, que muchos juzgarán quimérica, el hecho de los progresos rápidos de la formación del Magisterio, en cuanto a la amplitud de los estudios profesionales. Hace unos veinticinco años se admitía en nuestro país que las escuelas de niños fuesen dirigidas por personas que no habían efectuado estudios en los centros de cultura profesional: un examen se estimaba suficiente para conceder el *certificado de aptitud*. Luego imperó el título de maestro elemental, que exigía dos cursos académicos. En nuestros Escalafones abundan todavía los maestros con título de esta clase. Hoy el título de maestro se adquiere después de cuatro años de carrera. Como, además, el ingreso en el profesorado primario oficial se hace mediante examen de comparación entre los aspirantes (las oposiciones), no es mucho atribuir al maestro que ha conseguido «ganar escuela» dos años más de preparación, y resultan en conjunto unos seis años de estudios, que constituyen una preparación no despreciable. De ella a la que el certificado de aptitud suponía hay una distancia considerable.

Ante avances tan importantes, realizados a nuestra vista en pocos años, creemos que no es simple ilusión la creencia de que en el camino emprendido se ha de adelantar aún mucho más...

Teóricamente no ofrece dudas el que la carrera de maestro tiene que ser universitaria. Las realidades de la vida social se oponen todavía a que lo sea. Hoy vemos que es aún difícil en España mantener la formación modestísima de los cuatro años académicos y los dos suplementarios de preparación para los exámenes de obtención de destino en escuela oficial. Los resultados de las oposiciones en curso hablan elocuentemente: aspirantes en posesión de su título profesional han

¹³³Luzuriaga, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918, pp. 9-11.

sobrado, pero han faltado maestros que, a juicio de los Tribunales examinadores, diesen la medida legalmente señalada. Sin dejar de rendir el tributo debido a las circunstancias propias de estos torneos intelectuales, en los cuales muchas veces el opositor no consigue poner de manifiesto todo lo que sabe; la cuantía de las exclusiones y de las plazas no provistas acusa la existencia de un gran número de candidatos insuficientemente preparados.

Si aun esta formación, de tipo de enseñanza secundaria, no se alcanza hoy, menos se podría pedir una formación de carácter universitario; pero no renunciemos a la esperanza de que algún día las condiciones de remuneración y de humanización de nuestro trabajo profesional harán posible que vengan a las escuelas hombres y mujeres formados en las vías y por los métodos propios de la enseñanza superior.

Decimos remuneración y *humanización* de nuestro trabajo profesional, porque no bastaría, para ennoblecer la vida del maestro y transformar radicalmente la obra de la escuela (dos cosas inseparables), que la remuneración del profesor fuese aceptable, si se continuaba manteniéndole bajo el yugo de una tarea que, cual la de hoy, hace de él en seguida una persona rendida, que sólo por su mismo estado de agotamiento llega a ser insensible a la pesadumbre de la carga que le embrutece; insensible al mismo tiempo a otras muchas cosas. No es sólo cuestión de paga —aunque sea ésta también factor esencial— la elevación pedagógica, social y personal del maestro: es, en igual medida, cuestión de reducir a los límites señalados por las posibilidades psicofisiológicas del ser humano, la duración del esfuerzo diario, en una labor en que nadie puede sostenerse más allá de cierto tiempo. Mientras esto no suceda, harán bien en no querer ejercer tal profesión quienes se sientan aptos para aspirar a cualquiera otra, que no implique siquiera el suicidio espiritual que la nuestra lleva aparejado, no ciertamente por su propia naturaleza, como a las veces se nos quiere hacer creer, sino por las condiciones que necia y maligna y arbitrariamente se le imponen.

Aunque la realización de la idea expresada en el epígrafe de este artículo no parezca próxima a tomar cuerpo en nuestra realidad docente, no por eso deja de ser conveniente esclarecerla, para evitar confusiones, que hemos visto ya iniciadas. En este terreno de la enseñanza primaria española, estamos acostumbrados a vivir de ficciones, de verdaderas mentiras. Y sería lamentable que también esta bella idea de la formación universitaria del maestro fuese desfigurada, y, al fin explotada, como tantas otras, en beneficio de nuestros danzantes pedagógicos, siempre al acecho, y, hay que decirlo, casi siempre gananciosos.

La formación universitaria del profesorado primario, no puede consistir esencialmente en que los aspirantes a maestros reciban enseñanza en un aula de la Universidad, y por obra de un profesor que tenga categoría universitaria.

Lo que nos interesa de la enseñanza universitaria, lo que consideramos como típico y esencial en ella, es su carácter de enseñanza superior, porque viene tras una amplia enseñanza secundaria, sin la cual la enseñanza superior no puede existir...

No hay, pues, más que un camino para hacer de la carrera de maestro una carrera universitaria: exigir al aspirante los estudios de la segunda enseñanza, como cultura general, y llevarle luego a la

Universidad, donde los estudios especiales, propios de la profesión, podrían entonces adquirir la extensión y el carácter más convenientes, tal vez, para no pedir demasiado, en tres cursos. ¿Que esto no es posible, porque nadie se decidiría a efectuar un esfuerzo tan grande, para un porvenir tan pobre...? Muy bien: ¡pues que no se haga; lo que no se puede hacer no se hace! Pero nada de ficciones, nada de querer tener el nombre, sin tener la realidad...

Sabido es que nuestras Facultades universitarias, las consideradas como más importantes, las que tienen alumnos, no son sino escuelas profesionales. La Facultad de Medicina es la escuela profesional de médicos; la de Farmacia, forma boticarios; la de Derecho, abogados. Eso de la Universidad para la investigación científica es hoy una pura ficción: habría que crearlo. La obra admirable de investigación científica, realizada por Cajal, no es obra propiamente universitaria, enlazada a la cátedra que desempeñaba el gran histólogo. Hoy, la obra propia de la Universidad, es la formación de médicos, abogados y farmacéuticos.

No decimos que este deba ser el fin esencial único de la Universidad; pero sí es el que de hecho realiza, y poco satisfactoriamente, por cierto. Al lado de estas Facultades-escuelas profesionales, una más, la de Pedagogía, estaría muy bien; pero sería necesario, para que fuese viable, que la profesión del Magisterio primario alcanzase una categoría social equivalente a la de aquellas otras.

Crear una cátedra de Pedagogía en la Universidad para que los maestros ya titulados asistiesen a ella, no sería tampoco dar carácter superior a nuestros estudios profesionales; los alumnos-maestros no estarían en condiciones de realizar estudios pedagógicos de carácter superior: les faltaría la base necesaria de la segunda enseñanza. Los cuatro cursos de la Escuela Normal, dedicados a ese conjunto abigarrado de estudios de cultura general, por una parte, y de cultura profesional por otra, todo a un tiempo, mejor dicho, todo sin tiempo y fuera de tiempo, no equivalen a los seis cursos —un mínimo— indispensables para cualquiera eficaz enseñanza secundaria, libre de todo peso de índole profesional. Es imposible la enseñanza seria, ni aun de una sola de las ramas de la Pedagogía, sin la necesaria preparación del alumno. Hoy en las Escuelas Normales se sale del paso como se puede. Es demasiado difícil sistematizar dentro del límite de los cuatro años, en un plan razonable, el conjunto de materias de estudio que la formación del maestro requiere. Y se llega a hablar de educación física a quien apenas sabe de Fisiología; de educación intelectual o moral a quien carece de los más primordiales conocimientos de Psicología. ¿Qué Pedagogía se podrá enseñar en estas condiciones que no sea un embrollo superficial o incoherente? Y sobre este embrollo, ¿qué enseñanza pedagógica superior —universitaria— se podría cimentar?"¹³⁴.

¹³⁴Giner de los Ríos, F.: "La formación «universitaria» del profesorado de primera enseñanza". *la Escuela Moderna*, nº 388, Enero 1924, pp. 1-7.

Aspectos comparados

Ingreso en las Escuelas Normales:

Hemos visto cómo en España el alumno normalista realiza su acceso a las Escuelas Normales tras superar un sencillo examen sobre el "currículum" que conforma la enseñanza primaria; es decir, que el alumno de primaria que acaba su escolarización a los 12 años ha de esperar para acceder a la Normal tres años sin solución de continuidad, vacío que hace exclamar a Pedro Loperena:

"España es el único país del mundo, donde el alumno pasa, de un salto, de la escuela primaria a la Escuela Normal. Y terminando, en nuestro país, la edad escolar de la enseñanza primaria a los 12 años, resulta muchas veces que ingresando los alumnos en la Normal a los 14 ó 15 años, pierden dichos alumnos, en ese espacio de dos o tres años entre las dos expresadas edades, gran parte de lo poco que habían aprendido y, por tanto, ingresan en la Normal con una cultura deficientísima, inferior, generalmente, a la deficiente cultura media que puede adquirir un alumno aprovechado en la mejor de nuestras escuelas primarias.

Esos alumnos que salen de nuestras escuelas primarias a los 12 años, para ingresar a los 15, en una Normal, podrían llenar ese vacío de tres años, cursando en el Instituto un pequeño bachillerato que, al efecto, podría establecerse para los aspirantes a los estudios del Magisterio: acercándonos, de este modo, al nivel en que se hallan, sobre tal punto, todas las naciones civilizadas del mundo"¹³⁵.

Si recordamos que las materias que conforman dicho "currículum" son: Doctrina Cristiana con nociones de Historia Sagrada, Lengua Castellana (lectura, escritura y gramática), Aritmética, Geografía e Historia, Rudimentos de Derecho, Nociones de Geometría, Nociones de ciencias físicas, químicas y naturales, Nociones de Fisiología e Higiene, Dibujo, Canto, Trabajos manuales y Ejercicios corporales (art. 3º, R.D. 26-Oct.-1901), y que este "currículum" es más nominal que efectivo ya que, en la práctica, algunas de estas materias no se impartían, los exámenes de ingreso en las Escuelas

¹³⁵Loperena, P.: *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero*. Ed. Araluce, Barcelona, 1923, pp. 88.

Normales no versaban sobre "Dibujo, canto, los Trabajos manuales, ni los Ejercicios corporales, y, en muy pocas, la Fisiología, el Derecho y otras de las restantes materias que constituyen la enseñanza de las Escuelas primarias"¹³⁶.

Por ello "el examen de ingreso, en la mayoría de las Normales españolas, gira solamente alrededor de la Gramática, la Doctrina y la Historia Sagrada, la Geografía y la Historia, la Aritmética y la Geometría y sobre lo más elemental de la Física. El ejercicio escrito suele consistir en un dictado de 4, 6, a 10 líneas, a lo sumo, un problemita de aritmética, sencillísimo y dos o tres preguntas de escuela primaria, sobre las antedichas materias. El oral, con el que termina el examen de ingreso, no dura nunca, para cada alumno, más allá de 15 minutos, un tiroteo de «pregunta seca y respuesta pelada» entre el Tribunal y el examinando, sobre las indicadas materias (Gramática, Doctrina, Historia, etc.), pero preguntas simples, de fácil contestación, las mismas interrogaciones, de las más sencillitas, que dirige un Maestro primario a los niños de su escuela. Eso es todo...

El examen de ingreso en las Normales españolas es, a corta diferencia, el mismo facilísimo examen que practican los niños de 10 años para ingresar en nuestros Institutos. Tanto es así que, en justa compensación, la legislación española dispensa del examen de ingreso en las Normales a los que tienen aprobado ese examen en un Instituto...

Por tales benevolencias, ingresan en nuestras Normales muchachos que, por su incultura, tendrían que estar en una escuela primaria completando su deficientísima instrucción elemental, muchachos incapaces de comprender la explicación más clara y sencilla, sin preparación alguna y sin ninguna condición para seguir, con fruto, los programas de la carrera. Las consecuencias... son tan evidentes que, sobre ellas, huelga todo comentario"¹³⁷.

En Inglaterra, el ingreso en los «Trainings Colleges», establecimientos destinados a la formación profesional de los maestros, se realiza tras un examen de las materias que conforman la enseñanza secundaria "y con igual que ésta"¹³⁸. Los «Trainings Colleges» están instalados en una Universidad y, por lo tanto, su acceso es idéntico al de cualquier facultad.

En Alemania, para ingresar en un "Seminario" de Maestros, es preciso haber superado los estudios que conforman el denominado «Bachillerato del Maestro» en las "Instituciones Preparatorias". Este Bachillerato se estudia a lo largo de tres cursos y, al igual que la secundaria inglesa, se componía de materias científicas y literarias.

Para darnos una idea exacta del mismo, insertamos el plan de estudios de Prusia:

¹³⁶Loperena, P.: Op. Cit. p. 111.

¹³⁷Loperena, P.: Op. cit., p. 112.

¹³⁸Loperena, P.: Op. cit., p. 93.

Instituciones preparatorias en Prusia
(Plan de estudios de 1901)¹³⁹

	Horas de clase por semana		
	Cursos		
	I	II	III
Matemáticas.....	5	5	5
Geografía.....	2	2	2
Historia.....	2	2	3
Ciencias.....	2	4	4
Lengua Alemana.....	5	5	5
Lenguas extranjeras.....	3	3	3
Religión.....	4	4	3
Escritura.....	2	2	1
Dibujo.....	2	2	2
Gimnasia.....	3	3	3
Música.....	3	4	5
Total.....	33	36	36

Francia prepara el acceso de los aspirantes a normalistas a través de sus Escuelas Primarias Superiores, donde cursan dos o tres años de estudio. El nivel de estas Escuelas era de enseñanza secundaria, y su "currículum" contemplaba materias del ámbito científico, literario, artístico y aplicado. A continuación, insertamos la relación curricular de estos Institutos populares, como los denomina P. Loperena, para aproximarlos a su comprensión:

Las escuelas primarias superiores:

"La enseñanza dada en esta escuelas comprende dos clases de materias: unas, que son comunes a todas las secciones, y otras, especiales. Las materias comunes son:

- 1.º Moral.
- 2.º Instrucción cívica
- 3.º Lengua francesa y lectura de obras literarias.
- 4.º Lenguas modernas.
- 5.º Historia nacional y nociones de historia general.
- 6.º Geografía de Francia y de las Colonias, y nociones generales de geografía.

¹³⁹Loperena, P.: Op. cit., p. 97.

- 7.º Aritmética aplicada. Cálculo rápido. Álgebra y geometría.
- 8.º Nociones de química y de ciencias físicas y naturales.
- 9.º Nociones prácticas de higiene.
10. Escritura.
11. Dibujo y modelado.
12. Canto.
13. Gimnasia, y para los muchachos, ejercicios de preparación militar.

Materias especiales

- 1.º Nociones de economía política y de derecho usual.
- 2.º Enseñanzas teóricas y prácticas en vista de la industria, del comercio y de la agricultura, tales como: mecánica, tecnología, química industrial, electricidad industrial, agricultura teórica, química agrícola, mercancías, transportes y aduanas.
- 3.º Taquigrafía y mecanografía.
- 4.º Contabilidad usual, teneduría de libros (bureau comercial).
- 5.º Dibujo geométrico, dibujo de arte, modelado.
- 6.º Para los muchachos, trabajos de taller, de laboratorio, de agricultura y de horticultura.
- 7.º Para las muchachas, cuidado de los niños pequeños; trabajos domésticos; ropa blanca (confección, planchado y repaso); vestidos (corte, costura); cocina, cuidado de las habitaciones, jardín, casa de labor.

El primer año, la enseñanza es común a todas las secciones. En las escuelas que tienen tres años de estudio, a partir del segundo, la enseñanza se especializa en vista de la preparación para la agricultura, la industria, etcétera; en secciones de enseñanza especial: agrícola, industrial, comercial o de economía doméstica. En las escuelas de dos años de estudios, pueden crearse también cursos especiales sobre estas materias¹⁴⁰.

En Suiza la preparación de los maestros dentro de la Universidad la hallamos claramente en el cantón de Basilea-Ciudad y, en parte, en Zürich:

"En Basilea la organización actual de la preparación de los maestros consta de dos partes. La primera la realizan los alumnos en los establecimientos secundarios, sean del tipo clásico (*Gymnasium*), sean del tipo moderno (*Realschule*). Los aspirantes al magisterio siguen en ellos los cursos ordinarios, como los demás alumnos. Los años de estudio son ocho, y terminan con el certificado de reválida que capacita para el ingreso en la universidad. La mayoría de los candidatos al magisterio proceden de las escuelas secundarias del tipo moderno"¹⁴¹.

¹⁴⁰Luzuriaga, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918, pp. 56-57.

¹⁴¹Luzuriaga, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918, p. 115.

En Zürich, los que pretenden seguir sus estudios en la Universidad, han de cursar, igualmente, la enseñanza secundaria.

Finalmente, los Estados Unidos ofrecen, a través de la "Columbia University", el modelo más completo de formación del magisterio de enseñanza primaria.

La preparación de los maestros en esta Universidad se realiza en el "*Teachers College*", que nosotros podríamos denominar "Facultad de Educación"¹⁴².

Para el ingreso en dicho "*College*" es preciso poseer el grado de "Bachiller" (cuatro años, sobre otros cuatro de escuela secundaria)¹⁴³.

P. Loperena concluye, comparando lo que en España se exige para el ingreso en las Normales y los países analizados, con estas expresivas palabras:

"Las diferencias esenciales que existen, pues, en los referidos puntos, entre España y los demás países, son: 1.ª que, en el extranjero, la posesión de la enseñanza primaria, cuando el alumno termina su primera edad escolar, es una realidad positiva, mientras que en España es una ridícula y triste ficción, y 2.ª que los Establecimientos de enseñanza secundaria y profesional, en el extranjero, debido a la positiva preparación de sus alumnos, pueden trabajar, con provecho, sobre un plano más elevado que el de la escuela primaria, mientras que en España, por razones contrarias, dentro de los Institutos, Normales, etc., la enseñanza no puede empezar a ser realmente secundaria o profesional, con el debido aprovechamiento de los alumnos, sino después de algún tiempo dedicado a completar y rehacer la deficiente instrucción primaria que éstos poseen.

En semejantes antedichas condiciones, en ningún país como en España se impone tanto la necesidad de que a los alumnos que aspiran a ingresar en una Normal se les exija completar y ampliar su instrucción primaria en instituciones adecuadas, pudiendo servir para ello, mientras no exista otra cosa, los Institutos generales y técnicos, donde dichos alumnos podrían estudiar y aprobar las asignaturas que, a tal efecto, se les señalaran: el *Bachillerato del Maestro*¹⁴⁴.

¹⁴²Luzuriaga, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918, p. 125.

¹⁴³Luzuriaga, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918, p. 126.

¹⁴⁴Loperena, P.: Op. cit., p. 91-92.

Planes de estudio:*El Seminario de Maestros alemán:*

Una vez terminada en Prusia, con el examen final de reválida, la educación en las instituciones preparatorias, los alumnos pasan a continuar su formación en los seminarios.

La edad para el ingreso en los seminarios es la de 17 años.

La educación de los seminarios puede dividirse en dos partes: general y profesional. Aunque no hay una estricta separación entre ambas, el tercer curso está más especialmente dedicado a la última.

Según el reglamento vigente de 1901, el plan de enseñanza de las instituciones preparatorias y el de los seminarios forma un todo orgánico. La misión de los seminarios es llevar a término la educación general de los alumnos y comunicarles la educación profesional exigible para el desempeño de una escuela.

Plan de Estudios integrado (Instituciones preparatorias y Seminario)

Prusia

	Horas de clase por semana					
	Escuela preparatoria			Escuela normal		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Alemán	5	5	5	5	5	3
Lenguas extranjeras.....	3	3	3	2	2	2
Historia.....	2	2	3	2	2	2
Geografía	2	2	2	3	2	1
Matemáticas.....	5	5	5	5	5	1
Ciencias.....	2	4	4	4	4	1
Dibujo.....	2	2	2	2	2	1
Gimnasia.....	3	3	3	3	3	3
Música.....	3	4	5	1	1	1
Religión.....	4	4	3	3	4	3

Plan de estudios en los seminarios de Prusia

	Horas por semana		
	Años		
	I	II	III
Pedagogía.....	3	3	3
Metodología	-	4	4
Prácticas de enseñanza	-	-	4-6
Religión.....	3	4	3
Lengua	5	5	3
Francés o Inglés.....	2	2	2
Historia.....	2	2	2
Matemáticas.....	5	5	1
Ciencias físico-naturales	4	4	1
Geografía	3	2	1
Dibujo.....	2	2	1
Gimnasia.....	3	3	3
Música.....	1	1	1
Agricultura.....	1	1	-
TOTALES	34	38	29-31

"De las materias de enseñanza que caen dentro de la educación general, aquellas a que se da más importancia, son, según el Plan de Estudios, la lengua materna, las matemáticas, la música y la religión (evangélica y católica); siguen a éstas, en orden al interés, las ciencias físico-naturales y la gramática, y en un plano posterior se hallan la historia, las lenguas extranjeras, la geografía y el dibujo.

En cuanto a las materias de orden pedagógico, está dispuesto que en el primer año se enseñe la psicología, la lógica y la didáctica general; en segundo, la pedagogía e historia de la pedagogía y en el tercero, la ampliación de ésta con la organización escolar (instituciones, higiene, administración y legislación escolares).

Finalmente, la práctica profesional se da en el segundo año, en las clases de metodología, mediante las lecciones modelos dadas por los diversos profesores en sus clases, y en el tercer año, en la escuela aneja al seminario, a razón de cuatro a seis horas semanales, con preparación, examen y crítica de las lecciones que se dan en ella.

En el segundo curso termina la instrucción en matemáticas, ciencias físico-naturales y geografía; el tercer curso se dedica a indicaciones metodológicas¹⁴⁵.

¹⁴⁵Luzuriaga, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918, pp. 33-37.

Después del último año de estudios en los seminarios, los alumnos sufren un examen final de reválida.

Si los alumnos aprueban el examen, reciben un certificado que les capacita para ser colocados interinamente en las escuelas primarias para practicar en ellas, durante dos o más años, como maestros provisionales antes de obtener el título definitivo de maestro, que se adquiere mediante el llamado *segundo examen*, el cual se sufre en la misma escuela en que está ocupado el maestro —y no como antes en los seminarios— pasados los dos años de colocación provisional, y previo el informe favorable del inspector, sin el cual no puede presentarse a aquél.

La Escuela Normal francesa:

El número de alumnos en cada escuela es limitado.

Las plazas anunciadas para el ingreso se proveen en virtud de un examen o concurso especial (*concours d'admission*). Para ser admitidos al examen, los candidatos, deben ser mayores de 16 años y menores de 19.

El examen consta de dos series de ejercicios, que versan sobre el programa completo del curso superior de las escuelas primarias elementales.

La enseñanza en las escuelas normales comprende: 1º, la instrucción general, que ocupa más especialmente los dos primeros años de estudio; 2º, la instrucción práctica y profesional, a la cual se reserva particularmente el tercer año.

Las materias de enseñanza y su distribución semanal son las siguientes:

La Escuela Normal francesa

Plan de enseñanza de las escuelas normales de maestras

Materias de enseñanza

(Horas semanales)

PRIMERO Y SEGUNDO AÑO		
	1º	2º
Psicología, moral, aplicaciones	2	2
Lengua francesa, literatura, composición	5	4
Historia e instrucción cívica	2	2
Geografía	1	2
Lenguas vivas	2	2
<i>Total de enseñanza literaria</i>	12	12
Matemáticas.....	2	2
Física y química con experimentos	2	2
Ciencias naturales.....	1	1
<i>Total de enseñanza científica</i>	5	5
Escritura.....	2	-
Dibujo.....	4	4
Canto y música.....	2	2
Gimnasia.....	2	2
<i>Total.....</i>	10	8
Costura y remendado.....	1	2
<i>Total.....</i>	1	2
Total General.....	28	27
TERCER AÑO		
	Cultura general	Educ.
profesional		
Moral y educación, doctrinas pedagógicas.....	-	2
Pedagogía, administración escolar.....	1	-
Literatura, composición francesa.....	3	-
Historia.....	1	-

Historia y geografía.....	-	1
Lenguas vivas	3	-
Total.....	8	3
Manipulaciones científicas.....	-	1
Total.....	-	1
Escritura.....	2	-
Dibujo.....	2	1
Canto y música.....	2	1
Gimnasia.....	-	1
Total.....	6	3
Economía doméstica.....	1	-
Higiene y cuidados médicos.....	1	-
Costura y remendado.....	3	-
Cocina.....	2	-
Lavado y repasado.....	2	-
Limpieza. Jardinería.....	2	-
Total.....	11	-
Total general.....	25	7

La preparación de los maestros
Plan de enseñanza de las escuelas normales de maestros
Materias de enseñanza
(Horas semanales)

PRIMERO Y SEGUNDO AÑO		
	1º	2º
Psicología, moral, aplicaciones	2	2
Lengua francesa, literatura, composición	5	4
Historia e instrucción cívica	2	2
Geografía	1	2
Lenguas vivas	2	2
<i>Total de enseñanza literaria</i>	12	12
Matemáticas.....	3	4
Física y química con experimentos	3	3
Ciencias naturales.....	1	1
<i>Total de enseñanza científica</i>	7	8
Escritura.....	2	-
Dibujo	4	4
Canto y música.....	2	2
Gimnasia, ejercicios militares	2	2
Trabajos manuales y agrícolas. Manipulaciones	4	4
Total.....	14	12
Total General	33	32
TERCER AÑO		
	Cultura general	Educ. profesional
Moral y educación, doctrinas pedagógicas.....	-	2
Pedagogía, administración escolar, derecho usual, economía política.....	1	-
Literatura, composición.....	3	-
Lengua francesa.....	-	1
Historia.....	1	-
Historia y geografía.....	-	1

Lenguas vivas	3	-
Total.....	8	4
Matemáticas aplicadas	1	-
Aritmética	-	1
Física y química aplicadas	1	-
Manipulaciones científicas	-	1
Higiene.....	1	-
Agricultura teórica	1	-
Total.....	4	2
Escritura.....	2	-
Dibujo y modelado.....	2	1
Canto y música.....	2	1
Gimnasia.....	-	1
Trabajos manuales y agrícolas. Manipulaciones	6	-
Total.....	12	3
Total general.....	24	9

Como ocurría con Alemania, en las materias científico-culturales el "currículum" es integrado entre la Escuela preparatoria y la Escuela Normal:

Materias comunes	Horas de clase por semana					
	Escuela preparatoria			Escuela normal		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Moral	1	1	1	2	2	2
Instrucción cívica		1	1	2	2	
Lengua y literatura francesa.....	5	5	5	5	4	1
Lenguas vivas	3	4	4	2	2	3
Historia.....	1	1	1	2	2	1
Geografía	1	1	1	1	2	1
Matemáticas.....	4	4	4	3	4	2
Ciencias.....	3	3	3	4	4	2
Dibujo y modelado.....	3	3	3	4	4	3
Gimnasia.....	1	1	1	2	2	1
Canto y música.....	2	2	2	2	2	3

Al terminar el tercer año, los alumnos sufren un nuevo examen, llamado de *fin de estudios normales*.

Los alumnos que aprueben este examen reciben un certificado o título del rector del distrito universitario y estos maestros titulados tienen derecho, sin nueva oposición, a los primeros empleos de maestro público que vaquen en el departamento, pero a título provisional, como maestros en prácticas (*stagiaires*)...

Después que los alumnos-maestros han verificado este período de prácticas, deben presentarse, para ser colocados en propiedad en las escuelas públicas, al examen para obtener el certificado de aptitud pedagógica, que capacita para el nombramiento en propiedad.

La Universidad en Basilea-Ciudad:

Una vez en posesión del certificado de reválida de los estudios secundarios, los candidatos tienen abierto el camino para seguir en la universidad los estudios especiales para la preparación del magisterio. Estos comprenden tres semestres. Las materias de enseñanza son pedagógicas o profesionales y técnicas. Aquéllas se explican en la universidad, y estas, en el seminario y escuela práctica anejos a aquélla. En cuanto a las primeras —que son las que más nos interesan—, la enseñanza es teórica en el primer semestre, y la práctica comienza desde el segundo.

En el primer semestre, el candidato llega a conocer el alcance de sus funciones futuras tanto como los principios generales de la enseñanza. La psicología del niño figura en primer término. El curso de pedagogía general sirve de introducción a la práctica de la enseñanza. En la didáctica general se enseñan los métodos y procedimientos de las diversas materias y de las diversas clases y categorías de escuelas. La enseñanza teórica concluye con un curso de historia de la pedagogía.

En la parte práctica del seminario y escuela anejos, y que comienza en el segundo semestre, se explica la higiene escolar; y se dedican cuatro horas semanales a la metodología especial de las diversas materias escolares, con visitas comentadas a las escuelas y prácticas en ellas.

En el curso del tercer semestre de estudios, los aspirantes sufren un examen pedagógico, en virtud del cual se les confiere la «patente de maestro», que les capacita para la enseñanza pública.

MATERIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PREPARACION PEDAGOGICA DE LOS MAESTROS	Horas de clase por semana		
	Semestres		
	1º	2º	3º
1. Lengua alemana.....	2	2	-
2. Psicología pedagógica.....	3	-	-
3. Pedagogía general	2	-	-
4. Historia de la pedagogía	-	2	-
5. Etica	-	-	2
6. Higiene escolar.....	-	1	-
7. Historia y organización del sistema escolar en Basilea.....	-	-	1
8. Didáctica general.....	2	-	-
9. Religión (didáctica).....	-	2	-
10. Metodología de la enseñanza.	-	4	2
11. Pedagogía práctica:			
a) Visita a las clases	-	4	4
b) Dirección de escuelas	-	-	-
(un semana en el tercer trimestre)			
c) Conferencias semanales....	-	1	1
12. Caligrafía.....	2	1	1
13. Dibujo	2	(2)	(2)
14. Canto	3	3	3
15. Violín.....	2	2	2
16. Gimnasia.....	2	2	2
17. Metodología y práctica de los trabajos manuales (voluntaria)....	(2)	(2)	(2)
Totales.....	20	25	19

Los estudios de los maestros en el cantón de Basilea-Ciudad comprenden, pues, los siguientes años:

	Años	Total	
Escuela primaria	6-10	4	
Idem secundaria.....	10-18	8	
Preparación en la universidad	18-20	2	
Totales	6-20	14	(146)

En España, el cuadro horario de impartición de las materias es el siguiente:

1.º Maestras: Horario de la Normal de Madrid

HORAS SEMANALES DE CLASE

MATERIAS	1º curso	2º curso	3º curso	4.º curso	TOTAL
Religión, Moral e Historia Sagrada....	3	3	-	-	6
Educación Física	2	2	-	-	4
Gramática y literatura castellanas.....	3	3	2	1	9
Caligrafía.....	3	3	-	-	6
Geografía	3	2	3	2	10
Historia.....	3	3	2	3	11
Pedagogía.....	-	3	3	3	9
Rudimentos de derecho					
Legislación.....	-	-	-	2	2
Matemáticas.....	3	3	3	-	9
Física	-	-	3	-	3
Química	-	-	-	3	3
Historia Natural	-	-	3	-	3
Fisiología e Higiene	-	-	-	2	2
Francés.....	-	-	2	2	4
Dibujo	-	2	-	-	2
Música.....	2	2	-	-	4
Prácticas de enseñanza	-	-	2	2	4
Labores.....	1	3	3	-	7
Economía doméstica.....	-	-	-	3	3
<i>Total de horas de clase a la semana</i>	23	29	26	23	101

¹⁴⁶Luzuriaga, L.: Op. cit. p. 117.

2.º Maestros: Horario de la Normal de Madrid

HORAS SEMANALES DE CLASE

MATERIAS	1º curso	2º curso	3º curso	4.º curso	TOTAL
Religión, Moral e Historia Sagrada....	3	3	-	-	6
Educación Física.....	3	3	-	-	6
Gramática y literatura castellanas.....	3	3	3	2	11
Caligrafía.....	3	3	-	-	6
Geografía	3	3	3	3	12
Historia.....	3	3	3	3	12
Pedagogía.....	-	3	3	3	9
Rudimentos de derecho					
Legislación.....	-	-	-	3	3
Matemáticas.....	3	3	3	-	9
Física	-	-	3	-	3
Química	-	-	-	3	3
Historia Natural	-	-	3	-	3
Francés.....	-	-	2	2	4
Dibujo.....	2	2	-	-	4
Música.....	2	2	-	-	4
Prácticas de enseñanza	-	-	3	3	6
Agricultura.....	-	-	3	-	3
<i>Total de horas de clase a la semana</i>	25	28	26	25	104

Número de clases o lecciones, durante la carrera, de las materias siguientes:

	En España	En Francia	En Prusia (Alemania)	En Ginebra (Suiza)
Lenguas extranjeras	128 en 2 cursos	648 en 6 cursos	540 en 6 cursos	1440 en 7 cursos
Matemáticas	288 en 3 cursos	756 en 6 cursos	936 en 6 cursos	1152 en 7 cursos
Ciencias	288 en 3 cursos	684 en 6 cursos	684 en 6 cursos	900 en 7 cursos
Dibujo	128 en 2 cursos	780 en 6 cursos	468 en 6 cursos	540 en 6 cursos
Gimnasia	96 en 1 curso	288 en 6 cursos	648 en 6 cursos	396 en 6 cursos
Música	128 en 2 cursos	468 en 6 cursos	540 en 6 cursos	360 en 6 cursos ⁽¹⁴⁷⁾

¹⁴⁷Loperena, P.: Op. cit., p. 146.

Comparación de la formación pedagógica entre los planes de estudio vigentes en Basilea-Ciudad (1907) y España (1914):

	Basilea			España			
	Horas de clase por semana			Horas de clase por semana			
	1º año	2º año	3º año	1º	2º	3º	4º
Metodología de la enseñanza	3				3	3	
Didáctica general	2						3
Historia escolar de Basilea		2					
Higiene escolar			2				
Ética		1					
Historia de la Pedagogía			1				
Pedagogía general	2						
Psicología pedagógica		4	2				
Total horas:	19			9			

Todo ello hace concluir a P. Loperena:

"En esas naciones (evidentemente excluye a España) todas o casi todas las expresadas materias que se estudian en todos o casi todos los cursos de los dos expresados períodos de la carrera de magisterio, se estudian también en todos o en casi todos los cursos de la escuela primaria, resultando de ahí que una materia cualquiera de las indicadas se estudia durante 10, 12 y 14 años consecutivos... No es extraño, pues, que un alumno al terminar su carrera en esas naciones llegue a poseer de cada materia un alto grado de dominio...

Por otro lado, en todas partes se procura que el Maestro, el futuro Maestro, además de poseer una sólida y práctica cultura sobre las materias que, en la escuela, habrá de enseñar a sus discípulos, tenga un conocimiento bastante profundo de los medios que ofrece la ciencia pedagógica para llegar, sin tropiezo, al doble fin educativo e instructivo que se persigue en la enseñanza primaria.

La Psicología y la Fisiología, que estudian los fenómenos psico-físicos de la naturaleza humana y las leyes en virtud de las cuales ésta se desarrolla, constituyen hoy el fundamento de toda la técnica pedagógica; y, por ello, esas dos materias, la Psicología y la Fisiología, en sus aplicaciones a la educación, figuran como asignaturas independientes, en los planes normalistas más completos"¹⁴⁸.

Contrasta, con todo ello, la pobreza de nuestros Planes de estudio, en España.

¹⁴⁸Loperena, P.: Op. cit., pp. 145-148.

Formación práctica:

En el Plan de 1901 el art. 38 establecía:

"A toda Escuela de Maestras o Maestros, elemental o superior, estará agregada una Escuela de niñas o niños, respectivamente, para que todas las lecciones, y particularmente las de los cursos de Pedagogía, tengan el indispensable carácter práctico"¹⁴⁹.

El Plan de 1903 contemplaba la asignatura "Prácticas de Enseñanza" en todos los cursos de la carrera tanto en el grado elemental como en el superior (las Normales de Madrid la impartían en 3^{er} y 4^o curso únicamente).

El de 1914 conserva esta asignatura, con la misma denominación en el art. 15 y el 16 la asigna a 3^o y 4^o curso. Los artículos 19, 25 y 27 establecen la finalidad y regulan el procedimiento:

"Art. 19. Los estudios de todas las asignaturas tendrán carácter eminentemente educativo, atendiendo no sólo a dar íntegramente en cada curso las enseñanzas propias del mismo, sino también a despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada.

Siempre que sea posible tendrán las enseñanzas carácter intuitivo, dando las explicaciones con el objeto a la vista y auxiliando la explicación con adecuados experimentos y trabajos de Laboratorio.

Todos los profesores deberán enseñar a sus alumnos la Metodología de sus respectivas asignaturas aplicada a la Escuela primaria.

Art. 25. Durante los dos últimos cursos los alumnos se ejercitarán en la práctica de la enseñanza en las Escuelas primarias. Estas prácticas pedagógicas se harán principalmente en la Escuela Graduada aneja a la Normal y bajo la dirección del Regente de la misma; pero cuando el crecido número de alumnos lo exija, las prácticas podrán hacerse en las demás Escuelas nacionales de la localidad, previas las órdenes necesarias de las Autoridades correspondientes.

Las prácticas hechas en Escuelas distintas de la graduada de la Normal estarán dirigidas por el Profesor de Pedagogía.

Art. 27. Al terminar el cuarto curso y al tiempo de solicitar la admisión a los ejercicios de reválida, los alumnos deberán presentar en la Secretaría de la Escuela Normal una *Memoria* con el resultado de sus observaciones durante el tiempo de prácticas pedagógicas"¹⁵⁰.

¹⁴⁹Conde de Romanones: R.D. 17-Agosto-1901". Op. cit., p. 726.

¹⁵⁰Reorganización de las Escuelas Normales. Imp. Minaya, Barcelona, 1914.

De cómo se desarrolla esta formación práctica en la realidad, recogemos el siguiente testimonio de P. Loperena:

"La educación profesional del maestro tendría que ser una página en blanco. En ciertos sectores de nuestra Legislación escolar que se refieren a las Escuelas Normales y a la formación profesional del futuro Maestro, hay ligeras capas de barniz que, falsamente, indican el uso, entre nosotros, de algunas de aquellas disciplinas que están en vigor en la mayor parte de los países civilizados del mundo... Así, en el Reglamento de las escuelas graduadas anejas a nuestras Normales, de 29 de agosto de 1899, encontramos un artículo, el 48, que dice lo siguiente: «*Los alumnos normalistas prepararán, con algunas horas de anticipación, las lecciones que hayan de dar en las secciones de la escuela práctica, y presentarán al Regente de la Escuela, o en su defecto al Auxiliar, el programa de las lecciones y una indicación sumaria sobre el modo de realizar su trabajo. Terminada la lección encomendada a un alumno normalista, el Regente de la escuela o el Auxiliar de la sección le harán privadamente las observaciones que estimen oportunas, y corregirán con discreción a los niños las faltas que el alumno practicante haya podido cometer en la exposición de la materia*». El contenido de ese precepto, cuya existencia ignoran la mayoría de los mismos profesionales, parece indicar que, en España, se hace algo a favor de esa importante disciplina de la «preparación de lecciones». En cambio, ¿qué se hace en realidad? Contesten, por nosotros, la totalidad de los Maestros españoles. ¡Cuán pocos habrá que puedan decir que fueron enseñados en aquel adiestramiento durante su carrera!

Otro precepto legal es el artículo 19 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 que, refiriéndose a nuestras Escuelas Normales, dice lo siguiente: «*Todos los Profesores deberán enseñar a sus alumnos la metodología de sus respectivas asignaturas aplicada a la Escuela primaria*». ¿Cuántos profesores hay en España que cumplan esa recomendación, a la que se consagran también tantos afanes, tanto cariño, en las Normales del extranjero?...

A más de lo anterior, y para terminar, tenemos, en España, dos cursos de Prácticas de enseñanza, para los alumnos del 3º y 4º año de la carrera del Magisterio, en las escuelas primarias (graduadas o no) anejas a las Normales. ¿Cómo se hacen esas prácticas? Hablemos con sinceridad: esas prácticas se hacen, generalmente, entregando al normalista una sección de niños y abandonándole a sus iniciativas. Hay excepciones, pero son muy raras.

Además, las escuelas anejas en España no son lo que debieran ser. El personal de esas escuelas, en el extranjero, está formado, generalmente, por Maestros experimentados, de larga y meritoria práctica en la enseñanza. Maestros que han dado pruebas evidentes para poder servir como directores o consejeros de los demás, de los demás Maestros que se están formando. Aquí en España, los Maestros de sección de nuestras graduadas anejas a las Normales (hablamos en término general, pues en todo se señalan algunas excepciones) suelen ser Maestros jóvenes, recién salidos de la Normal. ¿Quién puede dar a los demás una experiencia que no tiene? En todas partes, excepto en España, el ingreso, como titular, en la aneja de una Normal, es objeto de un concurso especial entre los Maestros que llevan cierto número de años de servicios y que demuestran poseer

determinadas condiciones adecuadas al fin a que van destinados. En España esas escuelas son accesibles a los Maestros de entrada, a los Maestros debutantes. El ingreso en esas escuelas, por un procedimiento especial, debiera ser un mérito en la carrera, recompensado, desde luego, con un mayor sueldo.

De lo dicho se desprende que la educación profesional del futuro Maestro en España es, si no completamente nula, muy mediocre¹⁵¹.

A nivel comparado, nos encontramos de nuevo con notable desventaja, pues mientras en Francia, Alemania, Suiza e, incluso, Italia la formación didáctica práctica durante la carrera, se programa y desarrolla con esmero, se prolonga ésta, una vez terminados los estudios teóricos, a lo largo de dos y hasta tres años en régimen de maestros en prácticas; y sólo cuando se ha demostrado capacidad docente en suficiencia, se le otorga al maestro en prácticas el título definitivo que le capacita legalmente para regentar, en propiedad, una clase en graduadas o escuela en unitarias.

P. Loperena nos da una visión completa con estas palabras:

"Fuera de España cuando el alumno ha terminado satisfactoriamente, el examen de *fin de estudios normales* se le entrega un título *provisional* de Maestro de 1ª enseñanza.

A pesar de que, durante la carrera son bastante bien observadas y cuidadosamente anotadas las condiciones de saber y de aptitud profesional del futuro Maestro y, en el curso de los estudios, son eliminados aquellos normalistas que no demuestran poseer esas debidas condiciones de aptitud y de saber, no por eso, el Estado se considera seguro de que sus Maestros, así formados, aun cuando hayan terminado satisfactoriamente la última prueba de sus exámenes de fin de estudios, son merecedores de ocupar definitivamente, el cargo a que aspiran en una escuela pública. Falta saber, falta averiguar, lo que ese Maestro dará de sí, cuando se le entregue, por entero, la dirección de una escuela, cuando asuma todas las responsabilidades de su cargo, sin tutela alguna y de un modo real y efectivo, fuera del ambiente donde ha hecho sus primeros ensayos, al frente de la escuela de un pueblo y en contacto con sus verdaderos discípulos, así como en relación con los vecinos, con las autoridades locales, etc.

Nada mejor que un «período de prueba», que puede durar dos o tres años. En eso consiste el «stage»: palabra francesa con que se designa dicho período de estancia o residencia interina en una escuela. Si al fin de del «stage» o durante el mismo, el Maestro «stagiaire» no demuestra las debidas condiciones, es relevado de su cargo. Si, al terminar dicho período, esas condiciones son satisfactorias, el Maestro interino, el Maestro condicional, recibe el título *definitivo* y, con éste, se posesiona de su cargo en propiedad. De todos modos, el Maestro recién salido de la Normal encuentra, con ese sistema, una colocación inmediata en las escuelas del Estado, pues desde el

¹⁵¹Loperena, P.: Op. cit., pp. 297-299.

primer día y durante el período del «stage» percibe el sueldo de entrada y demás emolumentos asignados, en cuantía suficiente para su sostenimiento.

Durante el indicado período, la escuela donde sirve el Maestro «stagiaire» es frecuentemente visitada por un Inspector del Estado, quien recoge y anota, cuidadosamente, toda clase de informes, para tenerlos en cuenta en el momento de determinar si el candidato en observación merece que se le entregue el título definitivo. Tal determinación la hace, generalmente, un Tribunal de personas técnicas y autorizadas, teniendo presentes dichos antecedentes de la inspección y los resultados de un «segundo examen» que, al fin del período de «stage», sufre el aspirante.

En Francia, el período de «stage» dura dos años. El artículo 93 de la Ley de 30 de octubre de 1886, consigna que sólo podrá ser nombrado Maestro titular, el que ha pasado, con buenos resultados, dicho período y reúne los demás requisitos legales, entre ellos, tener la edad de 21 años.

Todos los Estados de Alemania tienen, igualmente, la institución del «stage» y de un «segundo examen». En Prusia ese «segundo examen» tiene lugar, lo más tarde, a los cinco años y lo más pronto a los dos años del «stage». En Baviera las disposiciones legislativas sobre esa materia son muy severas: los normalistas, después de un año de prácticas, son colocados al frente de una escuela, como «vicarios» o interinos (*Schulverweser*), pero hasta pasar tres años en esa situación, no pueden presentarse al «segundo examen». En Sajonia, ese período de prueba también dura tres años y el Maestro «stagiaire» actúa en la escuela como auxiliar. En los demás Estados de Alemania existen disposiciones análogas a las que acabamos de ver.

En Suiza existe el mismo sistema de colocación de los Maestros en buen número de cantones, en Ginebra, Berna, Saint-Gall, Zurich, Lucerna, Friburgo y Neuchâtel, donde el período de «stage» oscila de uno a tres años...

En Italia, los Maestros recién salidos de la Normal son, igualmente nombrados por un trienio de prueba. Durante éste o al fin del mismo, reciben el título definitivo, según lo que se observa en su labor práctica.

En los Estados Unidos de América, los Comités de Educación, encargados de nombrar a los Maestros, hacen, con éstos, una especie de contrato que, de inicial o provisional, se convierte en definitivo, pasado el tiempo estipulado como período de prueba, si los resultados son satisfactorios y si las condiciones estipuladas convienen a ambas partes¹⁵².

¹⁵²Loperena, P.: Op. cit., pp. 289-292

Material de enseñanza:

Comparando el material de enseñanza de las Normales europeas, P. Loperena da esta esclarecedora visión:

"Una de las cosas que más llama nuestra atención al visitar los Establecimientos normalistas del extranjero, es la abundancia y riqueza de material que todos los Profesores poseen para la enseñanza de su respectiva especialidad.

A esa importantísima y esencial atención del material científico, del material didáctico, el Estado destina, para cada Normal, anualmente, cuantiosas cantidades...

Visitando esos Centros, se ve que cada Profesor posee, para sus clases, una pequeña biblioteca con los libros propios de su especialidad, biblioteca en la que, de ciertos libros, a veces hay muchos ejemplares repetidos, generalmente los manuales que, para el trabajo, dentro y fuera de clase, el Profesor distribuye entre sus alumnos. A parte de esa biblioteca particular de cada Profesor, existe, en toda Normal, la gran Biblioteca General, con miles de libros, revistas y otros documentos de consulta para todas las especialidades...

Además, aneja a cada clase, hay un pequeño Museo con el material necesario para la enseñanza de la respectiva especialidad, o bien dicho material se halla distribuido en una gran sala que sirve de Museo general donde cada Profesor tiene sus armarios, sus vitrinas, sus instalaciones propias, convenientemente rotuladas...

¿Puede decirse lo mismo de todos los Centros docentes de España? Aquí, siendo muy inferior a las demás naciones la consignación que cada Centro recibe para dicho fin (no llega mensualmente, a doscientas pesetas efectivas para cada Normal) y estando necesitados, más que en parte alguna, de material de toda clase, no sabemos qué rumbos toma aquella exigua cantidad, pero lo cierto es que, en algunos Centros, pasan los años, pasan los lustros y las décadas sin que se note, en ese orden, una visible mejora"¹⁵³.

¹⁵³Loperena, P.: Op. cit., pp. 221-222.

"Status" económico-social

La cuestión salarial:

El pago de las remuneraciones al magisterio correspondía, según la Ley de 1857, a los municipios; pero éstos incumplían, por regla general, sus obligaciones salariales. Este incumplimiento se realizaba en dos niveles: el pago impuntual y el estancamiento salarial.

Las protestas reiteradas del colectivo profesional docente utilizando, incluso, la prensa matritense, amén de prensas locales y revistas profesionales, en especial "La Escuela Moderna", calaron, al fin, en la opinión política del país y, en 1900, sería el conservador Francisco Silvela quien arrancase de las manos municipales el pago de los salarios a los maestros y se lo entregase al Estado (art. 1º del R.D. de 21 de Julio: Las obligaciones de personal y material de las Escuelas públicas de instrucción primaria tendrán, como hasta aquí, carácter municipal; pero, en lo sucesivo, el pago de las mismas correrá a cargo del Estado, previo ingreso en las arcas del tesoro de los fondos necesarios de aquella procedencia¹⁵⁴).

Como testimonio de esta catarata de protestas profesionales hemos seleccionado dos cartas enviadas al periódico matritense "El Liberal" los días 14 de Enero y 25 de Junio de 1901, respectivamente.

La de 14 de Enero decía:

Escuela pública de niños de Santa Cruz de la Zarza (Toledo)

Excmo. Sr. ministro de Instrucción pública.

Llevo *nueve meses y once días* sin cobrar, y tengo siete de familia, y mi madre paralítica y enferma. No he aprendido aún a pedir ni a robar, y veo agotados todos mis recursos. ¿Que haría V.E. si se hallara en mi lugar?... Yo no critico las disposiciones de V.E., ni mucho menos dudo de su ilustración ni de sus buenas intenciones; pero ¡tengo hambre!... Mis hijos, mi anciana madre, me piden pan y no puedo dárselo. ¿Qué hago? ¿Qué hemos hecho para merecer tan dura pena? Voy a contárselo a V.E.

Yo soy maestro normal, con 20 años de servicios (en este mismo pueblo), con once oposiciones aprobadas, y, a pesar del hambre y las privaciones que me rodean, en los últimos exámenes verificados hace pocos días, probaron su buen estado de instrucción los 145 niños que me están encomendados (sin contar los 88 adultos que también instruyo). Cumpro, pues, como buen patriota y buen servidor del Estado, y la patria ingrata me condena a morir de hambre.

¹⁵⁴Colección Legislativa de España, tomo VI, vol. 2º, 1900, pp. 542-547, Madrid.

Poco importa al Estado mi vida ni la de mi pobre familia: lo sé; pero igual a mi situación es la de gran parte de los 29.000 maestros de España. Esas *veintinueve mil* luces alumbraban en el oscuro campo de vuestra ignorancia. Si las apaga V.E., ¿qué os quedará?

¡Eso ya importa a la nación!

Con las últimas disposiciones se demora el cobro veinte días más, por lo menos, y esto para siempre.

¿Vuecencia sabe lo que significan veinte días más, cuando ya están agotados todos los recursos? No. Vuecencia no conoce la miseria ni los milagros que hay que realizar, aun estando corriente la paga, para con 1.100 pesetas de sueldo (y yo soy un canónigo del magisterio) mantener y vestir a siete personas. ¡Si V.E. cambiara conmigo siquiera ocho días!...

En fin, yo no acuso ni critico. Digo solamente: *Tenemos hambre. ¿Qué hacemos? ¿Pedir o robar?*

Eugenio Gómez y Rojas

y la de 25 de Junio patetizaba:

LA VERGÜENZA NACIONAL

Empieza a extenderse la creencia de que el señor conde de Romanones se dispone a continuar la triste gestión de sus antecesores, en cuanto se relaciona con esa vergüenza nacional del pago a los maestros.

Esta cuestión ha llegado en las últimas semanas a un extremo tan lamentable, que su sola indicación basta para demostrar que el pobre concepto que de España se tiene en el extranjero, lejos de ser una injusticia, es una adulación.

Con tales costumbres y tales ministros, cuanto por de fuera se diga y se piense de esta nación, que es mucho, nos favorece.

Poco hace se declararon en huelga unos cuantos maestros de la provincia de Barcelona, que se han visto en la dolorosa necesidad de cerrar sus escuelas.

En Valencia el cierre se generaliza, hasta el punto de que sólo en un distrito, el de Chelva, se han cerrado *treinta y nueve* escuelas en poco tiempo.

Los casos de esta última provincia son verdaderamente horribles, y los Gobiernos que los consienten no tienen derecho a gobernar un pueblo que no quiera suicidarse.

A la profesora de Loriguilla se le adeudaban *cuarenta mensualidades*, y ha cobrado ahora *seis pesetas sesenta y cinco céntimos a cuenta*.

Maestros como los de Titaguas, a quienes se les debía *más de cinco mil pesetas*, se les ha entregado *37,91 pesetas, menos los descuentos*.

A otros, que tienen pendientes de cobro quince, veinte y más mensualidades, han recibido tan insignificantes cantidades, que más que haberes parecen un insulto a la miseria y una bofetada a la nación.

¡Pobres maestros! ¡Y pobre España, cuyas desdichas parecen interminables!

Es todo esto tan terrible y más desconsolador que la pérdida de las colonias.

Anónimo

Pero, avatares de la política del momento y defectos técnicos del propio Real Decreto ligados a la falta de configurar adecuadamente el mecanismo de transición, hicieron que, de momento, todo quedase en buena intención hasta el acceso al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del liberal Alvaro de Figueroa, o Conde de Romanones como gustaba de llamarse.

Este personaje, tal vez el más alabado por el magisterio español en todas las épocas de su existencia, ya había anunciado en la inauguración del curso académico 1901-1902 en la Universidad de Salamanca, su intención decidida de ocuparse prioritariamente de este tema. Estas fueron sus palabras:

"Yo, señores, lo confieso: las mayores amarguras, las más graves preocupaciones que he tenido y tengo desde que inmerecidamente me fué conferido el cargo de Ministro de Instrucción pública, me han sido acarreadas por la idea de cuanto era indispensable realizar en orden a la instrucción primaria, y de la escasez de medios disponibles para llevarla a cabo. Ha habido momentos en que, meditando sobre tan grave y trascendental asunto, excitada la imaginación por el espectáculo de lo que en otros países sucede, compelida mi voluntad por el estímulo poderoso de la comparación, anhelando hacer esfuerzos más que humanos por que nuestro país llegase a parecerse a ellos, veía como en un sueño lo que podía ser la España de mañana, lo que debía ser la España de hoy; cuando reducido a su menor grado el número de los que no saben leer ni escribir; cuando difundida la cultura general por todos los ámbitos del país; cuando poseyendo todos los ciudadanos nociones claras y concretas de los grandes adelantos modernos y relativos a la Agricultura, a la Industria y al Comercio; cuando desarrolladas las vigorosas aptitudes de nuestra raza para cuanto se refiere al trabajo mecánico y a la labor intelectual, salieran de nuestras Universidades, como coronamiento de este grado de extensión en la cultura, pocos graduados, menos que los que hoy salen; pero estos pocos profundamente instruídos, seriamente apercebidos para la lucha científica y aptos para resolver los más sublimes y complejos problemas de todas las enseñanzas en sus grados superiores. Y cuando yo estaba entregado a esta visión verdaderamente halagüeña, volvía a la realidad al tener que abrir un telegrama o una carta, en la cual el mísero Maestro de una apartada aldea se dirigía al Ministro de Instrucción pública, no para reclamar nada que se refiriese a la enseñanza, sino ¡confesémoslo con rubor, señores! para rogar, como quien pide una limosna, que el Ministro hiciera cumplir lo que parece debía ser la obligación más sencilla: el pago de lo que se le debía. Y ante este llamamiento tan triste y tan rudo a la realidad, caían al suelo todos aquellos ensueños de ventura, a los que se ofrecía tan lamentable contraste.

¿A qué pensar en enseñanza integral, a que pensar en enseñanzas técnicas, a qué soñar en mayores desarrollos de la cultura y de la instrucción si yo, pomposamente llamado Ministro de Instrucción pública, no tenía, en suma, facultades, ni recursos, ni medio, ni arbitrios, aunque bríos y voluntad me sobrasen, para resolver una reclamación tan sencilla y tan justa como es la de los adeudos al Magisterio, dándose la coincidencia de que al mismo tiempo me fuera necesario resolver acerca de

las reclamaciones que me hacían los Ayuntamientos, acusando a los Maestros de no cumplir con sus deberes, por ignorancia o por malicia? Y ¿qué medios tenía yo de imponer la autoridad y la disciplina, qué medios tenía yo, cuando aquella Escuela estaba cerrada meses y años, para obligar a quien oficialmente debía desempeñarla a que cumpliera con su deber? Pues esta escena se viene repitiendo en España desde hace muchos años, no obstante los esfuerzos de tantas generaciones, no obstante el impulso general del progreso humano.

Con verdadera premura, como una obligación ineludible, se ha impuesto a mis antecesores la necesidad de procurar remedio a este mal, sin que hasta el presente se haya podido conseguir.

Es la base principal de toda reorganización, es el primer elemento y el más indispensable de toda cultura en una nación el tener Maestros; y para poderlos tener, lo primero que se necesita es pagarlos. Sin esto, todas las disposiciones, todos los planes de enseñanza serán completamente baldíos e inútiles"¹⁵⁵.

De acuerdo con estas palabras, el 26 de Octubre del mismo año 1901, centralizaba el pago salarial de los maestros a través del R.D. de la misma fecha.

En la exposición de motivos, el Conde de Romanones justificaba:

"Desde que llegué a este Ministerio, las demandas justísimas de los educadores de la infancia avivaron mi deseo de terminar con las dificultades que se oponían constantemente al adelantamiento de la cultura patria. Pidióseme en muchas ocasiones como gracia lo que yo siempre tuve por justicia: ¡a tal extremo había llegado el abatimiento de los Maestros, desesperanzados, y la desidiosa incuria de los organismos municipales, a los que correspondía el cumplimiento de tan sagradas obligaciones! Si la reforma hubo de sufrir larga demora, ésta obedeció a la causa de asegurar para su implantación las mayores garantías de éxito con un maduro examen de sus principios y una detallada investigación de los medios necesarios para su realización práctica...

Antes de ahora ha hecho constar solemnemente el Ministro que suscribe el resultado satisfactorio de aquella información. Fué ésta un llamamiento a todos cuantos en España están interesados por la situación del Magisterio, y la respuesta fué unánime en la afirmación de que el único sistema de pagos que podía mejorar definitivamente la condición social de tan benemérita clase, asegurando a un mismo tiempo sus medios de subsistencia y su dignidad profesional, era la incorporación al presupuesto del Estado de las obligaciones de primera enseñanza. Era éste el último de los puntos de que constaba el Cuestionario publicado, y no tan sólo hubo de manifestarse en él sin discrepancia tan resuelta opinión, sino que al referirse a cada uno de los otros puntos del interrogatorio, los informantes adelantaban ya su opinión de que todos cuantos problemas se formularan con relación a la primera enseñanza tenían en el pago por el Estado su natural fundamento. Solicitábase en el Cuestionario la indicación de las reformas que pudieran producirse

¹⁵⁵Figuroa, A. de: "Discurso de apertura del curso académico de 1901 a 1902 en la Universidad Central. *La Escuela Moderna*, nº 155, Feb. 1904, pp. 111-112.

para simplificar el procedimiento de dicho sistema, y las únicas reformas de que algunos lo consideraban susceptible no eran sino una indirecta transición al pago por el Estado. Al preguntar si al Magisterio sería más conveniente el pago mensual o el pago trimestral, todos los informantes opinaron que para efectuar el pago por mensualidades, que a los Maestros era convenientísimo, era menester que precediese la incorporación a los presupuestos generales del Estado de las obligaciones de enseñanza. Y así, con respecto a todas las cuestiones planteadas, igual en lo relativo a la persona de los Maestros que en lo relativo a la vida de las Escuelas, aquello que el voto unánime de cuantos acudieron a la información juzgaba precedente indispensable de toda reforma provechosa, era que el Estado se encargase de pagar a los Maestros. Nunca se ha podido manifestar una corriente de opinión tan avasalladora como la que con aquella información se produjo. Desde el dictamen de los Rectores de las Universidades hasta el de los más humildes Maestros de las más apartadas aldeas; desde las declaraciones de los periódicos profesionales, dedicados a la defensa de los intereses del Magisterio, hasta las declaraciones de los diarios de gran circulación, que en sus columnas recogen la opinión poderosísima de numerosas gentes, todos los medios por los que puede exteriorizarse una dirección social bien determinada, llegaron al Ministerio de Instrucción pública, encomendando al Ministro que suscribe la obligación inexcusable de acabar definitivamente con la ignominiosa situación del Magisterio en España...

Hacíase precisa una completa reorganización de la primera enseñanza, y de ello tratan las disposiciones contenidas en el presente proyecto de decreto.

Es la principal de estas disposiciones la de que el Estado satisfaga las obligaciones de primera enseñanza. La base de esta disposición es la fijeza de los ingresos, único medio de asegurar la regularización en los pagos...

Vino a corroborar este sentir unánime de cuantos en España se hallan dedicados a tal función docente, y respondiendo a las urgentes demandas de la opinión pública, esta reforma nació al calor de una aspiración nacional, que no pudo ser oída con censurable indiferencia, ni debe ser desatendida con punible abandono".

En base a ello, el art. 1º establecía:

"Se autoriza al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, a partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme a las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza"

Y el artículo 10º completaba:

"Los sueldos de los Maestros de las Escuelas públicas de primera enseñanza se satisfarán por el Estado, con cargo al presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes"¹⁵⁶.

Una vez efectuado este importante "golpe de timón" en el proceso retributivo del profesorado de enseñanza primaria, era preciso plantearse como objetivo inmediato el dignificar la propia escala salarial.

En 1901 existían salarios de 150, 250, 300 y 400 ptas. anuales para maestros que trabajaban en pequeños municipios (menores de 500 hab.), de ahí la escala avanzaba a salarios de 500, 625, 825, 1.100, 1.125, 1.650, hasta 3.000 ptas.

Los conservadores iban a dar el primer impulso: la ley de 29 de Diciembre de 1903, firmada por M. Allende-Salazar elevaría el sueldo mínimo de los maestros españoles a 500 ptas. al año.

El "Congreso Pedagógico Nacional de Albacete" (1903), establecía en sus conclusiones:

"El sueldo de los Maestros y Maestras públicos de primera enseñanza se ajustará a la siguiente escala: 775 pesetas para los que sirvan Escuelas en poblaciones menores de 500 almas; 1.225 para los que sirvan en poblaciones de 500 a 1.000 almas; 1.525 para los de poblaciones de 1.000 a 3.000 almas; 2.200 para los de poblaciones de 3.000 a 10.000 almas; 2.750 para los de poblaciones de 10.000 a 20.000 almas; 3.100 para los de poblaciones de 20.000 a 40.000 almas; 3.700 para los de poblaciones de 40.000 almas, y 4.500 para los Maestros públicos de Madrid. Todo Auxiliar de Escuela pública oficial disfrutará el sueldo correspondiente a la categoría inmediata inferior del Maestro de la Escuela en que preste servicios. Tanto los Maestros como los Auxiliares de Escuelas públicas disfrutarán, además del sueldo, casa decente y capaz para ellos y sus familias. Caso de no aprobar la escala de sueldos anteriormente expuesta, se establecerá como sueldo mínimo el de 750 pesetas."¹⁵⁷

El Ministro conservador J. de la Cierva, en el R.D. de 22 de Marzo de 1905, establecía como salario mínimo 1.000 ptas. anuales, verdadero sueño del colectivo magisterial. Junto a esta retribución mínima, diseñaba la siguiente escala:

¹⁵⁶Conde de Romanones: "R.D. de 26 de Octubre de 1901 dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas Públicas de primera enseñanza". *Colección Legislativa de España*, T. X, vol. 3º, 1901, Madrid, pp. 508-518.

¹⁵⁷"Conclusiones". Congreso Pedagógico Nacional de Albacete. *La Escuela Moderna*, nº 151, Oct. 1903, pp. 307-308.

	Pesetas	
Primera categoría.....	3.000	
Segunda.....	2.750	
Tercera.....	2.500	
Cuarta.....	2.100	
Quinta.....	1.750	
Sexta.....	1.400	
Séptima.....	1.100	
Octava.....	1.000	(art. 2º)

El propio Ministro justificaba de esta forma esa conquista en el preámbulo de este R.D.:

"Con sueldos de 500 pesetas, pedir al Maestro aptitud científica, vocación y laboriosidad, en un país donde la vida se ha encarecido tanto en los últimos años, es pedir algo que seriamente no puede pedirse, y mantener la ficción intolerable de que tenemos organizado un servicio que adolece de tantas deficiencias. Y porque el Maestro no cuenta con haberes necesarios para vivir, sólo para vivir, ha de buscarlos desviando su actividad de la enseñanza, abandonando la Escuela, trabajando corporalmente o dedicándose a enseñar con preferencia al niño acomodado, con abandono de innumerables niños pobres que en grandes y pequeños lugares vagan por las calles y preparan nuevas generaciones ignorantes".

Con respecto a los Maestros-Auxiliares se adelantaba igualmente a los acontecimientos, como sucedía con respecto a la formación de los maestros y dictaminaba en la transitoria 3ª:

"Los Maestros auxiliares pasarán a ocupar Escuelas públicas o secciones de éstas con arreglo a la categoría que por su sueldo actual deba corresponderles en el escalafón, suprimiéndose la clase de Auxiliares para lo sucesivo".

Pero, como veíamos anteriormente, el cambio de gobierno repentino truncó la plasmación de este R.D. en los Presupuestos Nacionales de 1906 y, los liberales en el poder de 1905 a 1907 se olvidaron de esta apetencia, como asimismo el siguiente gobierno conservador de 1907 a 1910.

Entre tanto, la Asociación Nacional del Magisterio Primario, demandaba aspiraciones salariales. Así, en 1905, solicitaban la siguiente escala salarial:

"El sueldo de los Maestros oficiales de primera educación será el que determina la siguiente escala:

Primera categoría.....	4.000 pesetas
Segunda.....	3.000 pesetas
Tercera.....	2.000 pesetas
Cuarta.....	1.000 pesetas

Los emolumentos actuales de los Maestros de Escuela primaria oficial se adaptarán a la escala anterior en la siguiente forma:

Los de 500 a 824 pesetas disfrutarán.....	1.000 pesetas
Los de 825 a 1.500.....	2.000 pesetas
Los de 1.501 a 2.249.....	3.000 pesetas
Los de 2.250 a 3.000.....	4.000 pesetas " (158)

Y, al mismo tiempo, recordaba al Estado la obligación de pagar los 9.500.000 pts. de atrasos a los maestros y solicitaba la supresión de los Maestros-Auxiliares y su incardinación al escalafón ordinario:

"El Estado satisfará en un plazo máximo de dos años los haberes que los Ayuntamientos adeudan al Maestro de primera educación.

Queda suprimida la clase de Maestros Auxiliares, los cuáles pasarán a servir Escuelas de la dotación correspondiente a su sueldo actual, con todos los deberes y derechos de los Maestros titulares"¹⁵⁹.

La propia Asociación Nacional del Magisterio Primario establecía una nueva escala en 1906, más flexible, aunque sin variar los mínimos y los máximos, y se mantenía firme en la exigencia de los débitos y en la conversión de los Auxiliarias en Titularidades:

¹⁵⁸"Asociación Nacional Magisterio Primario". *La Escuela Moderna*, nº 171, Junio, 1905, pp. 434-435.

¹⁵⁹"Asociación Nacional Magisterio Primario". *La Escuela Moderna*, nº 171, Junio, 1905, pp. 434-435.

"El sueldo de los Maestros oficiales de primera educación será el que determina la siguiente escala:

	Sueldo	Gratificación por residencia
	Pesetas	Pesetas
Primera categoría.....	3.000	1.000
Segunda.....	2.750	750
Tercera.....	2.500	500
Cuarta.....	2.250	250
Quinta.....	2.000	
Sexta.....	1.500	
Séptima.....	1.000	

Los Maestros de las Islas Canarias percibirán además una gratificación equivalente a la tercera parte de su sueldo.

Los emolumentos actuales de los Maestros de Escuela primaria oficial se adaptarán a la escala anterior en la siguiente forma:

Los de 500 a 599 pesetas disfrutarán.....	1.000 pesetas
Los de 600 a 824.....	1.500 pesetas
Los de 825 a 1.099.....	2.000 pesetas
Los de 1.100 a 1.374.....	2.250 pesetas
Los de 1.375 a 1.649.....	2.500 pesetas
Los de 1.650 a 1.999.....	2.750 pesetas
Los de 2.000 en adelante.....	3.000 pesetas ...

El Estado satisfará en un plazo máximo de dos años los haberes que los Ayuntamientos y las Diputaciones provinciales adeudan al Maestro de primera educación...

Queda suprimida la clase de Maestros Auxiliares, los cuales pasarán a desempeñar Escuelas de la población en que ejerzan, con todos los deberes y derechos de los Maestros titulares, y computándoseles el sueldo de los Maestros de la respectiva localidad"¹⁶⁰.

Pero, a pesar de estas reivindicaciones, los salarios de los maestros se mantenían estables desde 1º de Enero de 1904 (entrada en vigor de la Ley de Presupuestos Generales del Estado para dicho año) y perduró hasta la Ley de 29 de Diciembre de 1910.

¹⁶⁰"Asociación Nacional Magisterio Primario". *La Escuela Moderna*, nº 178, Enero, 1906, pp. 65-67.



La escala era la siguiente:

Poblaciones de	Sueldo del maestro	Sueldo del auxiliar
Hasta 500 almas	500 ptas.	-----
500 a 1.000	625 "	400 ptas.
1.00 a 3.000	825 "	500 "
3.000 a 10.000	1.110 "	625 "
10.000 a 20.000	1.375 "	825 "
20.000 a 40.000	1.650 "	1.100 "
Más de 40.000	2.000 "	1.375 "
Madrid	2.750 "	1.650 "

En efecto, la "Memoria" presentada por D. Alvaro de Figueroa, Ministro Liberal de Instrucción Pública y Bellas Artes, al Congreso en 1910, produjo el efecto deseado y, al menos, a nivel legal, se consiguió el "desideratum" del Magisterio español, y de... D. Juan de la Cierva (claro está que sus correligionarios los conservadores gobernaron de 1907 a 1910 y no defendieron la misma bandera; era la extraña política del momento pues disponían de mayoría absoluta: conservadores 253 diputados; liberales 66; republicanos 35). La verdad es que, tanto liberales como conservadores, gobernaban con mayorías absolutas, por lo que la responsabilidad era compartida.

Las 1.000 pts. como salario mínimo del profesorado de educación primaria estaba conseguido a nivel legal; pero un matiz importantísimo ralentizaba su implantación en la práctica: su introducción real se efectuaría a medida que se cubriesen vacantes. Había que esperar, por tanto, al óbito colectivo o a los traslados multitudinarios para que, con prontitud, se cumpliera el precepto legal. Por ello, exclama M.B. Cossío:

"Los sueldos legales de los maestros constituyen hoy una escala, en la cual se avanza a medida que se van produciendo las vacantes. De este modo sólo un determinado y pequeño número puede llegar a alcanzar los puestos superiores. Esta escala legal es la siguiente, según el Real decreto de 14 de marzo de 1913, modificado por el de 19 de febrero de 1915, que confirma además la aspiración a suprimir los sueldos intermedios de 1.650, 1.375 y 1.100, para que los ascensos se hagan de 500 en 500 pesetas.

	Pesetas
1. ^a categoría.....	4.000
2. ^a categoría.....	3.500
3. ^a categoría.....	3.000
4. ^a categoría.....	2.500
5. ^a categoría.....	2.000
6. ^a categoría.....	1.650
7. ^a categoría.....	1.500
8. ^a categoría.....	1.373
9. ^a categoría.....	1.100
10. ^a categoría.....	1.000

Esta es la situación *legal* de los maestros en cuanto al sueldo; la *real* es muy diferente, por la desproporción existente en el reparto de las categorías. En 31 de diciembre de 1914 era ésta la siguiente:

Sueldos	Maestros	Maestras	TOTAL	Pesetas
4.000	15	15	30	120.000
3.500	20	20	40	140.000
3.000	65	90	155	465.000
2.500	251	266	517	1.292.500
2.000	330	335	665	1.330.000
1.650	355	431	786	1.296.900
1.375	1.000	1.084	2.084	2.865.500
1.100	2.324	3.229	6.553	7.208.300
1.000	2.522	2.353	4.875	4.875.000
625	3.000	2.798	5.798	3.623.750
500-550	2.356	1.839	4.195	2.097.500
	13.238	12.460	25.698	25.314.450

En estos datos no están comprendidos los correspondientes a Navarra, por el régimen especial que disfruta. El número de maestros en esa provincia asciende a 764; el total, pues, en la actualidad es de 26.444¹⁶¹.

Si contabilizamos brevemente el porcentaje de maestros-maestras que perciben honorarios, en 1914, por debajo de las míticas 1.000 pts. anuales, hallamos que un 39% no alcanza, aún, dicha cantidad.

¹⁶¹Cossío, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid, 1915, 2ª ed., pp. 135-136.

A partir de 1910, los salarios se irán incrementando, legalmente, a medida que los presupuestos lo van permitiendo. Su ascenso es gradual y parcial: así el sueldo mínimo de 500 ptas. anuales se elevó a 625 ptas. desde 1º de Enero de 1915; se ascendió a 1.000 ptas a los mil quinientos maestros y maestras más antiguos, que disfrutaban 625, etc...

En 1915, pues, ésta era la situación legal de la escala retributiva¹⁶²:

Categorías	Sueldos	Maestros	Maestras	TOTAL	Por 100
1. ^a	4.000	15	15	30	0,11
2. ^a	3.500	20	20	40	0,15 ____ 0,2
3. ^a	3.000	65	90	155	0,60
4. ^a	2.500	251	266	517	2,0 ____ 2,6
5. ^a	2.000	415	420	835	3,2
6. ^a	1.650	250	346	596	2,3 ____ 5,5
7. ^a	1.500	322	322	644	2,5
8. ^a	1.375	878	962	1.840	7,1
9. ^a	1.100	3.124	3.029	6.153	23,9 ____ 33,5
10. ^a	1.000	4.552	4.323	8.875	34,5
	625	3.346	2.667	6.013	23,1 ____ 57,6
		13.238	12.460	25.698	

Esta política de ascensos relativos lleva a 1921, fecha en la que, desde el 1º de Abril, regirá la plantilla siguiente:

Categorías	Sueldos
1. ^a	8.000
2. ^a	7.000
3. ^a	6.000
4. ^a	5.000
5. ^a	4.000
6. ^a	3.500
7. ^a	3.000
8. ^a	2.500
9. ^a	2.000

¹⁶²Cossío, M.B.: Id. p. 137.

El estado final de esta evolución culmina con la siguiente estadística salarial en el curso 1922-1923¹⁶³:

SUELDOS (pts.)	Maestros	Maestras	Total	Tanto por ciento
8.000	67	69	136	0,49
7.000	140	139	279	0,97
6.000	280	282	562	1,94
5.000	487	493	980	3,41
4.000	688	690	1.378	4,87
3.500	1.266	1.268	2.534	8,76
3.000	2.269	2.250	4.519	15,56
2.500	3.957	2.988	6.945	23,35
2.000	6.205	5.386	11.591	40,65
	15.359	13.565	28.924	100,00

Salarios comparados:

En 1904, Francia pagaba a sus docentes primarios de la manera siguiente:

Categorías	Maestros titulares	Sueldos en francos
1ª		3.000
2ª		2.700
3ª		2.400
4ª		2.100
5ª		1.800

Categorías	Maestras titulares	Sueldos en francos
1ª		2.600
2ª		2.300
3ª		2.000
4ª		1.800
5ª		1.500

Cuerpo de Maestros "stagiaires" (suplentes): 1.300 francos¹⁶⁴.

¹⁶³"Estadística de Maestros Nacionales". Ministerio de I.P. y B.A., Madrid, 1922, p. 35.

¹⁶⁴Martí Alpera, F.: *Por las escuelas de Europa*. Suc. Hernando, Madrid, 1904 (2ª ed.), p. 114.

Italia, en 1915, pagaba a sus maestros 1.250 ptas. de mínimo y a sus maestras 1.050. E.E.U.U., en 1912, retribuía con un sueldo medio anual a su magisterio de 3.081 ptas a los profesores y 2.291 a sus profesoras (España les pagaba, en 1915, un sueldo medio anual de 1.062 ptas¹⁶⁵). Alemania tributaba a su profesorado primario estas cantidades, en 1915¹⁶⁶:

	Pesetas	
	Maestros	Maestras
Prusia	1.750 a 4.105	1.500 a 3.062
Baviera	1.500 a 2.665	1.250 a 2.000
Sajonia	1.875 a 3.750	1.875 a 2.750
Württemberg	2.000 a 4.000	1.625 a 2.875
Baden	2.000 a 4.000	2.000 a 3.000
Hessen	1.500 a 3.750	1.375 a 2.315

En 1923, Francia financiaba a su cuerpo docente primario a través de la siguiente escala:

	Francos
Maestros en prácticas y suplentes (stagiaires)	3.600
6ª clase.....	4.000
5ª	4.500
4ª	5.000
3ª	5.500
2ª	6.000
1ª	6.500
Especial	7.000

Inglaterra a sus maestros titulados, en esa misma fecha¹⁶⁷:

	Mínimo Pesetas	Ascensos anuales	Máximo Pesetas
Escala I	4.000	250	7.500
Escala II	4.300	300	8.500
Escala III	4.550	300	9.500
Escala IV	5.000	300	10.625
Londres	7.500	-	13.000

¹⁶⁵Cossío, M.B.: Op. cit., p. 142.

¹⁶⁶Luzuriaga, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*. J. Cosano, Madrid, 1917, pp. 135, 213 y 443.

¹⁶⁷Luzuriaga, L.: "Problemas actuales que afectan al magisterio". Rev. de Pedagogía, nº 17, Mayo 1923, pp. 174-175

Estas cifras son las que, un poco exageradamente, hicieron exclamar a Lorenzo Luzuriaga: "El Maestro español percibe un tercio, por término medio, de su homónimo inglés o francés"¹⁶⁸.

Recordemos que, en España, en esos momentos, los salarios legales son: mínimo 2.000 pts. anuales y máximo 8.000.

¹⁶⁸Luzuriaga, L.: *Id.* p. 175.

Salarios inter-profesionales:

En 1911 los Oficiales Administrativos segundos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cobraban unos emolumentos de 3.000 ptas. anuales, los terceros 2.500, los cuartos 2.000 y los quintos 1.500. El conserje de la Escuela Normal de Maestros de Madrid 1.500, los porteros de la misma 1.250 ptas. cada uno, el jardinero 1.000.

En 1915 en el propio Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el Personal subalterno percibía honorarios que iban de 3.500 ptas. del portero mayor a 1.250 del jardinero. En 1921, los Oficiales terceros de dicho Ministerio percibían 3.000 ptas. año, los Auxiliares primeros 2.500 ptas., los Auxiliares segundos 2.000 y el Personal subalterno 5.000 el Portero mayor, 3.500 los Porteros primeros, 3.000 los segundos, 2.500 los terceros, 2.000 los cuartos y 1.500 los Ordenanzas (recordemos que, en ese momento, 16.440 maestros y maestras, el 58% del total, están percibiendo un salario de 2.000 ptas. año y 6.560, el 23,2%, 2.500 ptas).

En 1912, escribía J. Herrero, en "La Escuela Moderna":

"Qué porvenir ofrece la carrera del Magisterio?... Comparándola con otras se sacará la consecuencia.

En Correos se ingresa con 1.500 pesetas; en Telégrafos, con 1.500; en Hacienda, con 1.500 o 2.000; en Estadística, con 1.500; en Aduanas, con 2.000, y en todas las carreras especiales se ingresa con mayor sueldo que en el Magisterio.

Y en las carreras oficiales, así como en las especiales, hay horizontes halagüeños si se estudian con aprovechamiento.

Ni en las carreras especiales ni en muchas oficiales se exige más que para obtener una plaza a oposición en el Magisterio...

El porvenir del Magisterio no puede ser menos halagador: trabajar horas y horas en el trabajo más rudo y fatigoso; trabajar en locales inmundos muchas veces, antihigiénicos casi todas; trabajar con escasísimo y anticuado material pedagógico, lo que acrecienta la rudeza de la labor; trabajar con abrumador número de niños; luchar contra el caciquismo rural, contra los alcaldes de monterilla y contra la general falta de criterio de las Juntas locales; soportar las intemperancias, con ribetes de exageración, y la ingratitud de la mayor parte de los padres, achaque debido a una supina ignorancia; luchar por desvanecer el injusto desprecio y por desarraigar el oprobioso y erróneo concepto que el vulgo tiene de su misión altísima. Y todo para lograr una remuneración bochornosa, sonrojante, ridícula, inadecuada a su misión, insuficiente para llenar sus necesidades, impropia para presentarse decorosamente en sociedad; propia, más bien, para juzgar al maestro como mártir del escarnio, de la

befa vulgar, como la víctima propiciatoria del más tremendo error que ha cundido y cunde todavía en la sociedad española.

De todo ello se infiere que es un verdadero milagro que haya maestros, pues dada la carestía de las subsistencias, y no abundando las vocaciones a prueba de miseria, lo lógico fuera que, ante la triste perspectiva que ofrece esta carrera, disminuyeran los aspirantes a ella.

Pero ocurre que, bien por el estado poco próspero de nuestra agricultura, ya por la competencia exorbitante en el comercio, ya por la garantía de asegurar una base de vida, son muchos, los padres sobre todo en provincias, que llevan a sus hijos a las Normales...¹⁶⁹

Vamos a comparar ahora los salarios de los maestros, no ya con puestos administrativos o subalternos oficiales, sino con los oficios manuales cualificados y no tan cualificados.

Salarios medios en pesetas por día de trabajo:

		<u>1914</u>	<u>1919</u>
Obreros Metalúrgicos:	Barcelona.....	6,25	7
	Madrid.....	9	11
	Zaragoza.....	4,50	8,50
Herreros:	Barcelona.....	6,50	8
	Madrid.....	9	11
	Zaragoza.....	4,50	8,50
Albañiles:	Barcelona.....	5,25	7
	Madrid.....	5	7,75
	Zaragoza.....	3,75	10
Carpinteros:	Barcelona.....	4,25	9,50
	Madrid.....	5,75	9,75
	Zaragoza.....	4,25	8
Pintores:	Barcelona.....	5	8
	Madrid.....	6,25	11
	Zaragoza.....	3,75	7,75
Zapateros:	Barcelona.....	4,50	7
	Madrid.....	5,50	9
	Zaragoza.....	3,75	7,50

¹⁶⁹Herrero Pérez, J.: "La enseñanza primaria en España". *La Escuela Moderna*, nº 245, 1912, pp. 52-55.

Sastres:	Barcelona.....	4,50	7,25
	Madrid.....	9	12
	Zaragoza.....	3,25	5,50
Braceros agrícolas:	Barcelona.....	3,50	6,50
	Madrid.....	3,75	5,25
	Zaragoza.....	4	7

(170)

Evidentemente, a la vista de estos datos, no es difícil suponer la proximidad del nivel de vida de un maestro, del grupo mayoritario, con el mundo obrero; lo que no quiere implicar degradación para aquél, pero sí una evidente subestima social de la función del docente.

Salario y poder adquisitivo:

Para acercarnos a percibir el poder adquisitivo de los salarios del magisterio, utilizaremos como instrumento o medio los índices de precios al por menor de los artículos de consumo de primera necesidad a nivel nacional.

Años	Pan de trigo		Carne de vaca		Carne de oveja	
	Precio kg./ptas	Indice	Precio kg./ptas	Indice	Precio kg./ptas	Indice
1909-1914	0,37	100	1,84	100	1,62	100
1916	0,46	124,3	2,17	117,9	2,01	124
1920-21	0,72	194,6	3,77	204,9	3,49	215,4
1922	0,61	164,9	3,21	174,5	3,07	189,5
1923	0,58	156,8	3,17	172,2	3,28	202,5

Años	Bacalao		Patatas		Garbanzos	
	Precio kg./ptas	Indice	Precio kg./ptas	Indice	Precio kg./ptas	Indice
1909-1914	1,32	100	0,15	100	0,81	100
1916	1,72	130,3	0,19	126,6	1,02	125,9
1920-21	2,46	186,4	0,25	166,7	1,32	162,9
1922	2,56	193,9	0,37	246,7	1,22	150,6
1923	2,25	170,4	0,27	180	1,20	148,1

Años	Arroz		Leche		Huevos	
	Precio kg./ptas	Indice	Precio litro./ptas	Indice	Precio Doc./ptas	Indice
1909-1914	0,58	100	0,40	100	1,30	100
1916	0,69	118,9	0,45	112,5	1,43	110
1920-21	0,85	146,5	0,60	150	2,50	192,3
1922	0,83	143,1	0,65	162,5	2,60	200
1923	0,81	139,7	0,65	162,5	2,52	193,8

Años	Azúcar		Aceite		Índice General
	Precio kg./ptas	Índice	Precio kg./ptas	Índice	
1909-1914	1,18	100	1,41	100	100
1916	1,24	105	1,26	89,3	117,6
1920-21	2	169,5	2,08	147,5	175,1
1922	1,74	147,4	1,93	136,9	173
1923	1,83	155,1	1,88	133,3	164,2

(171)

A la vista de estos datos, dos conclusiones generales podemos obtener: la primera, que el incremento del índice general de precios al por menor de artículos de primera necesidad no permitía una plusvalía significativa de los salarios, especialmente los más bajos, y, la segunda, que la calidad de alimentación de estas categorías salariales inferiores podría verse mermada en productos como carne o bacalao.

Todo ello se traducía en una pérdida de matrícula en las Escuelas Normales, a pesar de los aumentos parciales de los salarios magisteriales. Los datos referentes al período comprendido entre 1914 y 1923 así lo expresan, especialmente en el caso de los varones:

Alumnos matriculados

Años	Enseñanza Oficial	Enseñanza No oficial	TOTAL	Diferencias
1914-15	4.013	4.694	8.707	
1915-16	3.469	4.689	8.158	- 549
1916-17	3.206	4.682	7.888	- 270
1917-18	3.426	4.224	7.650	- 238
1918-19	3.371	4.314	7.685	+ 35
1919-20	3.067	3.553	6.620	- 1065
1920-21	2.832	3.350	6.182	- 438
1921-22	2.383	3.290	5.673	- 509
1922-23	2.333	3.418	5.751	+ 78
1923-24	2.466	3.910	6.376	+ 625
Diferencias de 1914-15 a 1923-24	- 1.547	- 784	- 2.331	- 2.331

171 *Anuario Estadístico de España*, 1931, pp. 544-545.

Para el año 1916: *Anuario Estadístico de España*, 1918, pp. 540-541.

Efecto que queda paliado en el caso de las Normales femeninas debido al inferior salario que perciben las mujeres en otros oficios y a la menor opción laboral que se les presenta. (Valga como muestra de lo antedicho los salarios que perciben las costureras y modistas en Madrid en 1914 y 1919: 2,50 y 5 ptas. por día, respectivamente).

Alumnas matriculadas¹⁷²

Años	Enseñanza Oficial	Enseñanza No oficial	TOTAL	Diferencias
1914-15	7.139	3.076	10.215	
1915-16	6.936	3.595	10.531	+ 316
1916-17	6.988	3.892	10.880	+ 349
1917-18	7.327	3.923	11.250	+ 370
1918-19	8.203	4.099	12.302	+ 1.052
1919-20	7.445	3.745	11.190	- 1.112
1920-21	7.343	3.939	11.282	+ 92
1921-22	7.985	4.160	12.145	+ 863
1922-23	6.629	3.761	10.390	- 1755
1923-24	6.565	3.461	10.026	- 364
Diferencias de 1914-15 a 1923-24	- 574	+ 385	- 189	- 189

Todo ello hacia exclamar a R. Martínez Aranda, Presidente de la Asociación Nacional del Magisterio:

"En el aspecto económico no podemos darnos por satisfechos con lo conseguido: es una necesidad de la escuela que el maestro no sea inferior a otros funcionarios análogos; es conveniencia de la sociedad, del Estado, el reclutar personal no sólo capacitado, sino selecto, para que el fruto de su labor eleve el nivel cultural de España y se traduzca en producción y riqueza. Para ello se necesita retribuir con esplendidez al educador de la niñez; no se puede confiar en la vocación cuando ésta lleva a una vida miserable y sin porvenir"¹⁷³.

¹⁷²Escuelas Normales de Maestros y Maestras Ministerio I.P. y B.A., Madrid, 1925, pp. 178-179.

¹⁷³Martínez Aranda, R.: "Hechos y proyectos de la Asociación Nacional del Magisterio Primario". *Revista de Pedagogía*, nº 10, Oct. 1992, p. 368.

Y al propio Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes:

"En 1910 los sueldos mínimos eran, en efecto, de 500 y 625 pesetas al año, y hoy son de 2.000 y 2.500.

El sueldo medio entonces fue de 774 pesetas y actualmente es de 2.754.

Sin embargo, estos aumentos son insuficientes aún para remunerar un trabajo que supone una preparación de cuatro años de carrera, más dos al menos para las oposiciones y una labor de cinco horas diarias como mínimo, de la intensidad que exige la educación de la infancia.

Consecuencia, sin duda, de esta escasa remuneración es el alejamiento de la juventud masculina de las Escuelas Normales"¹⁷⁴.

¹⁷⁴ *Estadística de Maestros Nacionales*. Ministerio de I.P. y B.A., Madrid, 1922, p. 39.

Imagen Social:

Aspectos como débil formación inicial, ausencia de formación continua (por falta de un Cuerpo de Inspección Primaria suficiente, técnicamente capacitado e ideológicamente independiente), salarios raquíticos e insuficientes para la mayor parte del magisterio, condiciones pedagógicamente inaceptables para desarrollar su trabajo docente, hacían que la sociedad viera al pobre maestro de escuela, especialmente al rural, como objeto de burla y hasta de compasión. Sus referencias en parodias teatrales y en dibujos caricaturescos de la época así lo avalan.

Para aproximarnos a esta lamentable realidad hemos seleccionado algunos testimonios históricos, no excesivos para no cansar al lector; pues un paseo por "*La Escuela Moderna*" es un ramillete de quejas y lamentos de dicha realidad.

E. Soler, en la Asamblea de Maestros de Tarragona en Agosto de 1901, decía:

"Cualquiera que se hubiese capacitado de la importancia social de la misión del Maestro, y no estuviese enterado que nuestra pobre España es el país de las anomalías, creería a pies juntillas que todas las autoridades, desde el Ministro hasta el Alcalde pedáneo del villorio más ínfimo, procuraban, por todos los medios a su alcance, facilitar la misión de ese primer obrero de la civilización, y que todas las entidades le rodeaban de gran prestigio para que con su ascendiente pudiese influir en las costumbres de los pueblos.

¡Mas ay! Todos sabemos si al Maestro se le facilita el cumplimiento de su elevada misión, y todos sabemos el prestigio social que tiene y cuán poco puede trascender su ascendiente moral sobre los pueblos. No hay para qué recordarlo.

Si la opinión pública fuese contraria a los fines que persigue el Maestro, se comprendería el motivo por que se le tiene abandonado; pero en el Parlamento, en los periódicos y en todas partes se ensalza al Magisterio, y se conviene en la necesidad urgente de mejorarlo; y, a pesar de esto, su situación es cada día más deplorable.

Somos una clase muy simpática a la sociedad, y en cambio se nos trata como a la más despreciable, como si tan sólo fuésemos una carga para la Nación.

Esto parece un enigma, por lo que considero muy del caso intentar explicar la causa.

En mi humilde criterio, creo que la causa de la mayoría de los males que se presentan para el desarrollo de la primera enseñanza y del lamentable abandono en que se tiene a los encargados de difundirla, es el carácter mixto que, como empleado público, tiene el Maestro. Efectivamente, el Maestro no es en absoluto ni empleado del Estado, ni de la Provincia ni del Municipio. El Estado le nombra y le impone al Municipio; el Municipio no le puede prohiar por la diversidad de su procedencia, y cual madrastra acude continuamente en queja a la Provincia, y como la Provincia no conoce tampoco

al Maestro procura evadir el compromiso moral, y con esto el Maestro y la enseñanza están entregados a sus propias fuerzas, que por cierto en la mayoría de los pueblos son muy escasas.

No es mi ánimo dilucidar en este momento si la primera enseñanza es función del Estado, de la Provincia, del Municipio o del individuo, aun cuando estoy persuadido de que cuando un servicio es necesario a la nación, si no lo cumplen los individuos, de él deben encargarse los Municipios, y si éstos y la Provincia no tienen capacidad suficiente para llevarlo a la práctica, debe el Estado encargarse del mismo antes que tenerlo abandonado.

Dicho esto, paso a ocuparme, en detalle, de los organismos y de las disposiciones oficiales que en la mayor parte de las poblaciones de España dificultan la misión del Maestro y aminoran su prestigio profesional:

Juntas locales.— Locales-Escuelas.— Número de alumnos.— Escuela Normal.— Reglamento de provisión de Escuelas.— Inspección.— Pagos.

Las Juntas locales de primera enseñanza son los organismos que más perjudican el prestigio profesional del Maestro. No han dado en la práctica los frutos que de ellos esperaba el legislador.

La ley no les concede ningún carácter técnico, tanto que dice que tan sólo podrán observar los resultados de la enseñanza, sin que por su propia autoridad puedan disponer que se altere la organización escolar, limitándose a dar cuenta a la Junta provincial de lo que consideren digno de reforma.

Fueron creadas con el objeto de proteger la enseñanza, aumentando el número de Escuelas y excitando a los padres a que mandasen a ellas a sus hijos. De manera que, según el espíritu de la ley, las Juntas locales son como entidades aliadas del Maestro para difundir la enseñanza; pero en la práctica no resulta así. Las Juntas locales son la autoridad inmediata del Maestro, y como a tal presiden los exámenes, de los que levantan acta, según su propio criterio; solicitan premios, según sus miras particulares, o forman expedientes en contra, según sus malas pasiones, en la mayor parte de los casos. Obran generalmente impulsadas por móviles extraños a la enseñanza, porque de ella muy poca cosa entienden.

¿Y no es bochornoso para el Magisterio que sus actos hayan de ser juzgados por personas imperitas en asuntos de enseñanza?

Se me dirá que los padres de familia representan a la opinión pública, interesada en la buena marcha de la enseñanza. Pero tener interés en una cosa, no quiere decir que se tenga capacidad para juzgarla. Por esto resulta enojosa la existencia de esta autoridad ridícula, que pesa como losa de plomo sobre la dignidad profesional del Maestro. Y digo ridícula, porque ¿no se tacharía de tal una Junta que a un Ministro se le antojara crear en cada pueblo, compuesta del Alcalde, de un constructor de carros y de cuatro o cinco carreteros para que inspeccionase las obras del trozo de carretera comprendido dentro del término municipal, so pretexto de estar interesada en su buen estado?

Si las Juntas locales son ineptas para juzgar la labor del Maestro, se comprenderá su existencia si a lo menos excitasen a los Ayuntamientos a que favoreciesen las Escuelas; pero todos sabemos las gestiones que hacen, sobre todo para que los Maestros cobren con regularidad, como medio

indirecto de favorecer la enseñanza; por esto no ha faltado quien haya dicho que las Juntas locales son cómplices del abandono con que muchos Ayuntamientos tienen a sus escuelas.

Si son muchas las Juntas locales que no hacen buenas migas con el Maestro, porque la dignidad de éste muchas veces no puede soportar ciertas impertinencias, en cambio no son pocos los Maestros que, aprovechándose de la indiferencia que las Autoridades locales sienten por la enseñanza, procuran la amistad del César en forma de cacique, y una vez conseguida, ya lo tienen todo sin necesidad de trabajar. Apunto esta diplomacia de algunos Maestros; porque ¿se quiere causa que aminore más el prestigio profesional que el abandono de la enseñanza apoyado tácitamente por la amistad del cacique o de los caciquillos? Y no se crea que exagero, porque si para muestra basta un botón, ahí van dos: He conocido a un Maestro a quien la Junta local le daba todos los años las gracias como resultado de los exámenes generales, sin que se celebrasen tales exámenes. Conocía a otro que le propusieron para una condecoración por haber consentido en habitar una casa de pésimas condiciones, por la cual se pagaba un crecido alquiler por ser de un caciquillo.

Si las Juntas locales sienten tan poco entusiasmo para la cultura popular, se comprende fácilmente de la manera que procurarán que las Escuelas estén instaladas en buenos edificios y que haya el número suficiente para que en cada una de ellas pueda atenderse debidamente a la enseñanza de la niñez.

Avergüenza visitar las Escuelas de la mayoría de las poblaciones rurales; parece que adrede se buscan los edificios menos a propósito para la enseñanza. Nadie creería que aquellos muros estuviesen destinados a albergar hijos del pueblo, si no se estuviese acostumbrado con el abandono en todo lo que hace referencia a la enseñanza primaria...

Las malas condiciones de los edificios y el excesivo número de alumnos, son dos causas que disminuyen poderosamente el prestigio del Maestro, no tan sólo por el mal efecto que producen al público, tan aficionado a juzgar las cosas por las apariencias, sino porque le imposibilitan cumplir su misión, y en vez de instruir deleitando, se ha de convertir en el tradicional dómine de la palmeta.

Sí; en Escuelas en donde la concurrencia es numerosa, el Maestro no puede desempeñar la misión augusta que le ha atribuido antes: no puede cultivar la inteligencia, ni desarrollar el cuerpo, ni educar el corazón.

Ha de dar la enseñanza por medio de delegación, valiéndose de instructores que torturan la inteligencia de sus compañeros por medio de constantes repeticiones de palabras que no entienden, y de aprehensiones de cosas enseñadas sin método y sin la sencillez que requiere su tierna inteligencia. Al canturreo de algunas secciones, que ha valido a muchos Maestros el calificativo de rutinarios, es a lo que se recurre cuando no se puede ocupar a los niños en cosas de más provecho.

Si mal parada resulta la inteligencia de los pequeños porque reciben la enseñanza por delegación, peor resulta su organismo, que se ve obligado a un quietismo y aburrimiento continuo por falta de frecuentes variaciones en los ejercicios, quietismo que quebranta su salud; y tanto es así, que a muchos niños les ha sido necesario abandonar la Escuela por algún tiempo para poder recobrar sus perdidas fuerzas físicas.

Hasta la parte moral sale perjudicada en Escuelas de asistencia numerosa, pues lo poco agradable que resulta la enseñanza, por lo muy árida que se suministra, por una parte, y la disciplina, que tan necesaria se hace para que el orden sea viable, por otra, obligan al Maestro a emplear tanta severidad, que los niños no ven en él al Maestro bondadoso que enseña con amor y corrige con cariño, sino al severo juez que ansía encontrar una falta por el placer de corregirla. De aquí resulta que el niño es poco comunicativo con su Maestro, no se expansiona nunca, se presenta hipócrita; por todo lo cual resulta una educación moral imaginaria...

Casi todas las causas que dejo explicadas son extrañas al Magisterio; pero hay otras, que podríamos llamar internas, que dependen de su modo de ser. Lo diré sin ambages ni rodeos, porque ocultar la verdad es querer engañar a los demás, y muchas veces a sí mismo. Una de las causas que más contribuyen a que el Maestro no tenga el prestigio social que merece, es su falta de cultura profesional. Si se me permite la expresión, diré que el Maestro es poco Maestro, y hablo en sentido general.

Los Maestros salen de la Escuela Normal con conocimientos más o menos profundos de varias asignaturas, pero con un baño tan superficial de Pedagogía, que es la asignatura que les caracteriza, que apenas se distinguen de los que no han estudiado esta materia.

En la Escuela Normal, se considera la Pedagogía como una de las varias asignaturas, y yo entiendo que debería ser como el alma de todas ellas. Si así fuese, la Normal no estaría distanciada de la Escuela práctica, no habría Maestros teóricos y Maestros prácticos. Los Maestros en cuestiones de enseñanza primaria sabríamos cosas que no sabrían los que no son Maestros; esto nos daría carácter, nos daría prestigio profesional, mientras que ahora son muchas las personas ilustradas que, sin tener el título de Maestro, tienen mejor sentido pedagógico que algunos Maestros.

Esto resulta un poco amargo para nosotros, pero hay que apuntarlo para que se ponga enmienda.

De lo dicho se desprende perfectamente que el Maestro trabaja en pro de la cultura popular en medio del mayor abandono: locales-Escuelas que no llegan a la categoría de almacenes, en donde están hacinados los niños respirando continuamente con el Maestro aires mefíticos; Juntas locales ineptas para conocer la labor escolar, intrigantes y predispuestas a molestar al Maestro por motivos extraños a la enseñanza: sin que venga una Inspección prestigiosa que ampare al pobre Maestro extraviado en el desierto de la ignorancia y de la malicia de los pueblos; sin que venga una Inspección sabia que aliente al primer obrero de la civilización en sus rudas tareas; sin que venga una Inspección perita, que pueda apreciar en visitas largas y frecuentes, la labor educativa del Maestro. Porque la Inspección en sus rápidas visitas hechas cada siete u ocho años, no puede apreciar el trabajo hecho durante este tracto de tiempo; a lo sumo podrá apreciar lo que se ha hecho durante el último año, y aún tan sólo podrá apreciar la instrucción de los niños, porque para conocer la labor educativa, la labor que más dignifica al Maestro, es necesario una visita muy detenida, y si se me permite la expresión, es necesario mucho ojo pedagógico.

La Inspección, tal como está hoy organizada, no influye positivamente en el prestigio del Maestro; con sus tardías visitas, abandona la enseñanza a las Juntas locales, y al Maestro holgazán, para dejar satisfecha a la Inspección, le basta trabajar con afán una temporada cada siete u ocho años.

Sí; el Maestro trabaja en medio de la indiferencia de la Sociedad, el marco más negro es el que le circunda, y si no fuese por el elevado concepto que tiene de su misión, no se esforzaría en civilizar a los hijos de nuestra desgraciada España, que simboliza el hambre con la efigie del Maestro, y que en la misma *Gaceta* en que se complace en publicar los honores y condecoraciones, publica también los débitos a los Maestros, como si fuesen honores al martirio.

No trataré con detención el asunto de pagos, del cual ya está encargado un distinguido compañero, porque, si bien es el más capital, no hay para qué recordar que la miseria ni da importancia ni favorece la dignidad; al alcance de todos está el prestigio que puede tener el Maestro rodeado de acreedores por culpas ajenas¹⁷⁵.

C. Sáiz, la Profesora de la Escuela Normal Central, en su ya conocido artículo radiografiando el estado de la escuela en España, escribe:

"El Maestro. Poco, muy poco vale el Maestro español. Iníciase, lo mismo que todos sus conciudadanos, a la vida intelectual en una Escuela primaria donde falta desde la luz y el aire, hasta el estímulo para el trabajo; donde se deforma, desde la espina dorsal hasta la facultad de pensar, moldeada en libros y métodos antirracionales.

Sigue su carrera en una Escuela Normal, no mejor atendida que la primaria, en la cual los más generosos esfuerzos de alumnos y Profesores se estrellan, ya en la carencia de todo medio de enseñanza sólida y racional, ya en la continua inestabilidad de los planes de enseñanza, tan sabia y pedagógicamente combinados, que por una serie de inconcebibles conmutaciones resuelven el problema de dar por aprobado lo que nunca se estudió...

Como descanso a tan accidentada carrera, aguarda al Maestro la lucha encarnizada de las oposiciones, Pierde en ella los nobles anhelos propios de la juventud, y llega a regentar una Escuela fatigado de alma y de cuerpo. Si por fortuna suya no desaloja de aquélla a cualquier protegido del pueblo, será bien recibido y encontrará compensación a su trabajo en la espontaneidad y ardor con que le seguirán sus discípulos. La infancia, ávida de satisfacer el instinto de curiosidad, aficiónase fácilmente a cuanto se le enseña, si el Maestro despliega algo de arte; pero, eterno adversativo de todo lo humano, la infancia tiene tras de sí la madurez, atacada de rudo *misoneísmo*. ¿Que el maestro enseña historia?— Eso para nada sirve a los chicos.— ¿Que hace levantar el plano de la Escuela o del pueblo?— Los chicos no van a ser Arquitectos.— ¿Que los lleva a excursiones?— Eso es lo que él quiere, pasear y no trabajar.— ¿Que recurre a la familia a fin de que le auxilie en la corrección de algún defecto?— ¿Para qué es el Maestro? Que dé buen palo.— Ni una sola de sus iniciativas se libra de la más acerba crítica; ante ella los niños pierden el entusiasmo, detienen el esfuerzo, encuentran

¹⁷⁵Soler, E.: "Importancia y dignidad del Magisterio de primera enseñanza". *La Escuela Moderna*, nº 133, Abril, 1902, pp. 267-278.

insuperables el trabajo y renuncian a seguir al Maestro en un camino cerrado por el espeso muro de la rutina. Nada, nada, que los chicos aprendan a leer, escribir, cuentas y el Catecismo; todo por el tradicional método cotorrista.

¿Adónde vuelve los ojos el Maestro?— ¿A la Junta local?— Le dará un voto de censura.— ¿Al Inspector?— Amigo mío, la práctica no es la teoría; déjese usted de innovaciones, y a machacar, a machacar.— ¿A la Escuela Normal?— No están organizadas las estrechas relaciones que con ella debiera sostener.

He aquí a nuestro Maestro condenado, sin ilusiones para el presente ni esperanza para el porvenir, a seis horas diarias de ingrata labor mecánica; sin necesidad de preparar lecciones, que ya nadie ha de escuchar ni seguir, y sin estímulo para el estudio; encontrando tantas horas vacías que para llenarlas se mezcla en las cuestiones del pueblo (donde no hay sociedad, sino conciliábulos), arriesgando en ellas el respeto y la tranquilidad...

El Maestro no puede disponer del dinero del material para comprar otros libros que los destinados a los niños, ni aplicar una partida a suscripciones de revistas pedagógicas, científicas o literarias. Su exiguo sueldo no alcanza a cubrir las más perentorias necesidades materiales, y por tanto, las intelectuales quedan sacrificadas¹⁷⁶.

En 1905, la Asociación Nacional del Magisterio Primario trataba de mejorar la abatida imagen popular del Maestro, defendiendo su independencia de las caóticas y caciquiles. Juntas locales de Instrucción Primaria, a efectos de inspección y control pedagógico (metodológico, curricular y organizativo) e ideológico del maestro:

"Habrà, en cada pueblo una Junta local compuesta de los Maestros y Maestras de la localidad, el Párroco más antiguo en el pueblo, el Médico, el Farmacéutico, dos padres de familia, uno de ellos tomado de entre los diez primeros contribuyentes y otro de entre los diez últimos, el regidor síndico y el Alcalde, que será el Presidente.

Esta Junta cuidará de la asistencia escolar obligatoria, del mejoramiento de las Escuelas, de que a los Maestros les sean guardados los respetos y las consideraciones que les corresponden, de impulsar el establecimiento de nuevas enseñanzas, y de cuanto corresponda al mejoramiento de la educación popular. Pero de ninguna manera ejercerán facultades jurisdiccionales sobre los Maestros¹⁷⁷.

¹⁷⁶Sáiz, C.: "De las enfermedades de nuestra enseñanza primaria". *La Escuela Moderna*, nº 144, Marzo, 1903, pp. 194-197.

¹⁷⁷"Asociación Nacional del Magisterio Primario". *La Escuela Moderna*, nº 171, Junio 1905, p. 440.

La voz de los maestros, "de a pié", está representada por R. Amador, quien con una prosa cortante pero cargada de mensaje, dice:

"«No tenemos maestros», repetís en todos los tonos de la gama musical. «Los que hay son ignorantes, rutinarios, sin vocación», etc., etc.

Y para mejorarlos les dais una dotación mísera, les hacéis asistir seis horas de día y dos por la noche a un miserable zaquizamí, donde les obligáis a permanecer hacinados con centenares de seres, sin medios de enseñanza, sin autoridad, sin independencia; en una palabra: sin dignidad.

No niego yo que haya por ahí compañeros que olvidando sus sagrados deberes se abandonen en el cumplimiento de sus penosas obligaciones; pero si examináramos las causas de tan punible abandono, quizá la mayor parte de ellos no los encontraríamos tan culpables"¹⁷⁸.

En las conclusiones del Congreso de Primera Enseñanza de Santiago (1909) se resolvía:

"Es en absoluto necesario, si se quiere aumentar su influencia social, retribuirle con decoro...

No habrá respeto a la Escuela, en tanto los vecinos puedan intervenir en la obra del Maestro, en concepto de miembros de la Junta local de 1.^a enseñanza.

Estos organismos deben ser suprimidos, substituyéndoles por entidades análogas a los «Comités de las cajas escolares» de Francia y a las «Ligas belgas para el fomento de la enseñanza»"¹⁷⁹.

En el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1910) se obtenían las siguientes conclusiones al respecto:

"El Magisterio de primera enseñanza ha de gozar de autonomía absoluta, completa, no ya sólo en lo que se refiere a métodos, procedimientos y formas de enseñanza, sino que también en la parte administrativa y en la aplicación de las leyes y disposiciones oficiales.

Como consecuencia de esa nueva organización solicitada, que funcione la primera enseñanza bajo la dirección e inspección de organismos propios y esencialmente técnicos, sin ingerencia de elementos extraños de ninguna clase, salvo la autoridad competente en materias religiosas.

En toda población habrá una Comisión Protectora de la Enseñanza, encargada de fomentar la buena marcha de las Escuelas oficiales.

El Maestro debe conceptuarse como una verdadera autoridad local, al igual que las otras de su pueblo, pudiendo reclamar el auxilio de éstas, para el cumplimiento de sus deberes profesionales.

¹⁷⁸Amador, R.: "El gran problema". *La Escuela Moderna*, nº 198, Feb. 1908, p. 120.

¹⁷⁹"Conclusiones". *Congreso de Primera Enseñanza de Santiago, 1909*. Santiago de Compostela, 1909, pp. 12-15.

Ha de impulsarse y ampliarse todo lo posible la inspección técnica, inspección verdad de la primera enseñanza, aumentando el número de Inspectores hasta que haya los suficientes para que todas las Escuelas públicas y privadas de dicha enseñanza sean visitadas por lo menos una vez cada año por los provinciales y dos por los de partido"¹⁸⁰.

En la Asamblea de Maestros públicos de Vigo (1911) se obtenía la siguiente síntesis:

"Como medios de dignificar el Magisterio se prohibirá —al igual que se hace con el benemérito instituto de la Guardia Civil— sea ridiculizado en revistas y espectáculos públicos; se aumentarán las actuales dotaciones y se estimulará la ampliación de su cultura técnica con premios y recompensas, de un modo análogo al establecido para los profesores de segunda enseñanza"¹⁸¹.

A. Ballesteros, Inspector de Primera Enseñanza de Segovia, escribía a finales de 1923:

"El maestro rural necesita poseer unas condiciones de aptitud y de vocación, y hasta de carácter, sin las cuales su labor será forzosamente ineficaz e imperfecta.

Porque no se trata sólo de vencer las dificultades metodológicas o didácticas que puedan presentarse en el desarrollo del programa primario, ni siquiera de dirigir con acierto la formación del espíritu de sus discípulos; es preciso, además de todo eso, luchar con el ambiente empobrecido del pueblo; con las pésimas condiciones del local; con la indiferencia y hasta con la oposición de las gentes por la labor de la Escuela; con la irregular asistencia de los niños, que destruye, que inutiliza el esfuerzo realizado; con el abandono de las autoridades; con la influencia destructora del ambiente...

Esta es la dura labor que diariamente, en lucha interminable y agotadora, tiene que realizar el maestro rural. Para ello es indudable que se necesita poseer unas condiciones excepcionales.

¿Se procura que las posean los maestros que se destinan a las escuelas rurales?

Con un gesto muy característico de nuestros legisladores en materias de enseñanza, se han dividido, para su provisión, todas las escuelas de España, por lo pronto, en dos grandes grupos: uno formado por las de los pueblos menores de 500 habitantes; otro, por las de aquellos cuya población excede de ese número. A las primeras se destinan los maestros que, sin más pruebas de aptitud que las exigidas en las Normales para obtener el título (en muchos casos el antiguo elemental), tienen derecho a una escuela, en propiedad, por haber desempeñado alguna un tiempo con carácter interino, a veces sólo durante meses o semanas y hasta días; y para las demás se nombran los procedentes de las oposiciones a ingreso en el Magisterio. Es decir, que por este medio simplista y expeditivo la inmensa mayoría de las escuelas rurales, cuya labor hemos visto que exige unas

¹⁸⁰"Conclusiones". *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1910)*. Tip. La Industria, Barcelona, 1911, p. 152.

¹⁸¹"Conclusiones". "Asamblea de Maestros públicos". Vigo, 1911. *La Escuela Moderna*, nº 239, Julio, 1911, p. 553.

excepcionales condiciones de aptitud y de vocación, se entrega a maestros cuyas dotes profesionales ni se contrastan, ni se depuran, ni se conocen concretamente siquiera¹⁸².

¿Es posible que en estas condiciones pueda realizarse, en toda su integridad, con plena eficacia, el máximo trabajo que la obra social y educativa de la Escuela rural exige? Indudablemente, no¹⁸³.

J. García y García, Catedrático de Pedagogía del Instituto General y Técnico de Huelva, diseñaba este ambiente profesional del maestro:

"Es una verdad indiscutible que el trabajo docente adolece de un vicio fundamental que anula casi por completo su eficacia educadora, perdiéndose por esta causa en el vacío la acción y actividad de elementos que, bien organizados y dirigidos, producirían una resultante vigorosa, en el sentido de operar de manera constante y metódica una transformación social saludable, en consonancia con las energías que se invierten en favor de la cultura y progreso nacionales, así como un mejor empleo de las sumas que se gastan en este servicio, tan importante y transcendental para los pueblos.

Por desgracia, es corriente la creencia de que con elementos tan insuficientes como un mal local, estrecho, lóbrego y antihigiénico; un mobiliario y material anticuado, inservible, y en un ambiente de evidente aversión a la escuela, pueden los mentores de la niñez operar el milagro de realizar una labor provechosa en el orden educativo, como lo exigen con imperio las conveniencias sociales.

Es sabido que en condiciones tan desfavorables, y sin otro factor que la sola voluntad de los maestros, hasta los buenos deseos y alientos de los más ilustrados y entusiastas se estrellan sobre la dura roca de la imposibilidad material, restándose propósitos y esfuerzos que bien utilizados producirían importantes beneficios a los intereses públicos, tan necesitados de los efectos de una enérgica y sostenida acción educadora que impulse a nuestro país de manera rápida y decidida por el camino que señalan los adelantos modernos.

Montadas nuestras escuelas de primera enseñanza sobre la base de una organización arcaica, puramente teórica y rutinaria, que intenta en vano acoplar un mecanismo de función imposible, la realidad tiene que imponerse, porque las cosas son como son y no como se quiere que sean, y un considerable arsenal de elementos y medios aprovechables son condenados a ser inútiles en el terreno de la práctica, muchas veces perjudiciales en alto grado a los intereses que debieran fomentar.

Es preciso, es indispensable decirlo y repetirlo en todas las ocasiones: es inadmisibile la organización que en general tienen nuestras escuelas, en que los maestros, además de trabajar en centros en que el local es inmundo, verdadera incubadora de raquitismo, el mobiliario y material antidiluviano, pésimo y miserable, tienen que sostener titánica lucha contra un número exorbitante de discípulos, la acción negativa de las familias y la imposibilidad material de poder educar directamente a sus alumnos.

¹⁸²Nota: Es preciso consignar que el 40% de los maestros españoles (11.536) habían accedido a la docencia a través del Certificado de Aptitud (Fuente: Id.).

¹⁸³Ballesteros, A.: "El maestro rural". Rev. de Pedagogía, nº 25, Enero 1924, pp. 5-7.

Un maestro en ese ambiente social y con ese local, mobiliario y material, y al frente de un enjambre de chicuelos formado por 150 o más, no es, no puede ser en manera alguna un educador de la infancia; es forzosamente un mártir que tiene que sacrificar su vocación, su cultura, su suficiencia profesional y todos sus entusiasmos e ilusiones ante el convencimiento de que son inútiles sus esfuerzos, que esterilizados por los obstáculos que la realidad ha ido acumulando en torno de sus planes y proyectos, ha tenido que resignarse, rendirse vencido y someterse a las exigencias, muchas veces crueles, de las circunstancias, haciéndose cómplice forzoso de un funcionamiento escolar infecundo, que a nuestro juicio viene infiriendo a la nación enorme perjuicio.

La acción del maestro en esas condiciones se convierte en un simple pastoreo de la infancia, en que el raquitismo físico, la rutina y la atrofia de las facultades del espíritu son los obligados y abundantes frutos que se obtienen.

Muchos males tienen curación, y este que me ocupa no solamente la tiene también, sino que es deber de patriotismo señalarlo y ponerle pronto y eficaz remedio.

Los elementos necesarios, a mi juicio, para extirparlo son los siguientes:

1.º Locales-escuelas espaciosos, higiénicos y cómodos, en donde sea posible la salud y la educación física, que son base de la vida de la niñez.

2.º Dignificación del maestro, para que sea respetado y auxiliado en su labor educadora por las autoridades y los pueblos.

3.º Organización escolar graduada, con limitación de alumnos, a fin de que los maestros puedan realizar con sus discípulos una labor pedagógica completamente directa y eficaz, aboliendo definitivamente los intermediarios entre el maestro y los educandos.

4.º Graduación de la enseñanza por el orden cíclico, para que la acción del maestro en el desenvolvimiento de todas las facultades de los alumnos sea paralela y complementaria del desarrollo progresivo que la propia naturaleza imprime al ser humano.

5.º Generalización de los medios intuitivos de enseñanza llamados excursiones y paseos escolares, visitas a fábricas, talleres, monumentos, exposiciones, etc., así como las proyecciones luminosas y la formación de museos escolares.

Quando contemos con estos factores tan indispensables, cambiará radicalmente el carácter de nuestra educación nacional y la fisonomía de nuestras escuelas de primera enseñanza, convirtiéndose éstas en centros donde la infancia obtenga la debida preparación para la vida moderna"¹⁸⁴.

¹⁸⁴García y García, J.: "Pedagogía". *La Escuela Moderna*, nº 220, Dic. 1909, pp. 927-929.

El Rector de la Universidad de Granada, E. García Sola, nos da este retazo de la relación del maestro con las Juntas locales y de la Inspección de Enseñanza Primaria:

"Juntas locales o municipales:

Quedan estas Juntas reducidas de hecho, en la mayoría de los pueblos, sobre todo en los pequeños, a la sola personalidad del Alcalde, y si en algunos de mayor vecindario concurre a las reuniones, tarde o nunca celebradas, algún otro miembro de ella, es para secundar a la Presidencia siempre omnipotente por las mil causas que, en las poblaciones reducidas, supeditan la voluntad de todos a la de quien dispone de tantos medios para favorecer o perjudicar a sus convecinos. Ahora bien, el Alcalde, con raras excepciones, de lo que menos se preocupa es de la enseñanza, y gracias que no le muestre prevención por ser él mismo analfabeto o estar ayuno de toda cultura, pues tales aditamentos de ilustración más bien estorban que ayudan para medrar en política y ser personas del agrado del cacique a quien debieron la vara.

Semejantes juntas, o mejor dicho el solo Alcalde que en la mayoría de los pueblos las personifica, ni exigen puntualidad al Maestro, ni denuncian sus ausencias injustificadas, ni fomentan la concurrencia de los niños, ni practican las visitas y exámenes que están prevenidos y que podrían exteriorizar la ignorancia presidencial, ni procuran que la Escuela esté provista del menaje práctico que se requiere, ni vigilan, por último, para que la enseñanza retribuida no venga a perjudicar a la gratuita que debe darse al niño menesteroso. En cambio, es inexorable el Alcalde en estos dos puntos: 1.º conformidad del Maestro, sin formular queja alguna, con la casa impropia que se destina a Escuela, y que ya hemos dicho suele pertenecer al mismo Alcalde o a sus paniaguados, estando, desde luego, alquilada en mucho más precio del que puede ganar; y 2.º asentimiento del Maestro a votar en las elecciones con el partido del Alcalde, y aun apoyar su política en los intervalos electorales. Accediendo a ambas exigencias, ya puede el Maestro tener cerrada la escuela, ausentarse del pueblo y ejercer cargos incompatibles con el suyo, en la perfecta seguridad de no exponerse a ningún género de correcciones. Por el contrario, de nada le servirá su celo y buen cumplimiento si no está congraciado con la autoridad municipal, que si antes llegaba en este caso hasta privarle del sueldo, puede hoy dificultarle el cobro de las retribuciones y molestarlo con mil fútiles pretextos y aun con delaciones desprovistas de toda justificación.

Reconociendo las honrosas pero escasísimas excepciones antes apuntadas, no podrá negarse que el precedente cuadro es la expresión de la triste realidad con que se inspecciona la primera enseñanza por parte del organismo que, como más próximo al ejercicio de ella, debía ser el que más eficazmente la fomentase en sus desenvolvimientos y la corrigiera en sus imperfecciones. Y no podrá calificarse de exajerada esta pintura, que solo hemos bocetado con todo su realismo, si registramos ahora que en doce años de Rectorado, y teniendo unas 2.000 Escuelas el Distrito de Granada, no llegaron a treinta las denuncias que hemos recibido de las Juntas locales quejándose del mal cumplimiento o ausencia del Maestro, mientras que pasan de doscientas las noticias particulares por las que hemos sabido estas faltas, con las que contemporizaba muy a su gusto la respectiva Junta

local. Pero lo más sensible es que, aun de aquellas pocas reclamaciones, hay que descontar una buena parte, en las cuales, no el celo por el servicio, sino la malquerencia del Alcalde motivaba las denuncias, de las que resultaban víctimas Maestros verdaderamente cumplidores. Nada, pues, tan justificada como la perplejidad de los Rectores y Consejos Universitarios al fallar estos expedientes, pues deben ver siempre con la mayor prevención las informaciones de unas Juntas cuyos dictámenes suelen ir inspirados en el apasionamiento y la parcialidad.

Con semejante calamitosa vigilancia de la instrucción no es de extrañar permanezcan años y años cerradas algunas Escuelas, que otras ocupen lugares inmundos tan impropios para la enseñanza como perjudiciales para la salud, que se carezca de los medios prácticos indispensables y hasta del ordinario menage, y que, como consecuencia de todo, haya pueblos, donde se suceden generaciones enteras de analfabetos. Si hubiese voluntad bastante para separar la política de la enseñanza, si para presidir esas hoy inútiles Juntas locales fuese un impedimento el ser o haber sido Alcalde o Concejal, y se llamase a ellas a los padres de familia, figurando entre estos algunos braceros que impusieran el carácter gratuito de la enseñanza para los niños pobres, por ser esta y no otra la función principal y aun única de la Escuela pública, cumpliría esta la alta misión social que le compete y se corregirían abusos verdaderamente intolerables. Por nuestra parte, concluiremos este punto manifestando que las noticias verídicas del estado de las Escuelas las hemos recibido casi siempre por los padres de familia, por algún vecino celoso de la enseñanza, por el Párroco, y aun por la pareja de la Guardia civil requerida muchas veces para poder averiguar si el Maestro reside o no en el pueblo de su destino; siendo raro que estas informaciones veraces procediesen de la respectiva Junta local.

Inspectores de primera enseñanza:

Tampoco estos funcionarios realizan ni aun coadyuvan a la rigurosa inspección de la primera enseñanza, pues, por mucho que sea su celo, se ven imposibilitados de llenar satisfactoriamente su cometido.

En primer lugar, se trata de empleados faltos de estabilidad en sus puestos, que han debido su cargo a un nombramiento de gracia o libre favor, careciendo por ello de la necesaria independencia para contrarrestar los embates del caciquismo político, que pugna por amparar desafueros de los Alcaldes cuando molestan indebidamente a los Maestros o los amparan en sus faltas. De lo primero recordamos un caso deplorable ocurrido no hace muchos años: un pobre Maestro, cumplidor en extremo, por no doblegarse a exigencias del caciquismo de una casa poderosa, se le privó del sueldo, se le maltrató de obra y de palabra, y se le procesó y condenó a pesar del dictamen favorable a su conducta emitido por el Rectorado de Granada, quien hubo de lamentar entonces la falta de cooperación del Inspector provincial, no obstante reconocer privadamente que el infeliz Maestro era víctima de un censurable atropello.

Por otra parte, el número de Escuelas sometidas a la inspección provincial, que pasa ordinariamente de 500, con malísimas vías de comunicación entre la mayor parte de los pueblos en que radican, hace imposible y por tanto ilusoria la vigilancia directa de aquellas, sin que las visitas de inspección salven por completo este inconveniente, porque, dada la insignificancia de la cantidad

consignada para estos viajes, es muy reducido el número de centros escolares que pueden visitarse. No pueden tampoco dirigirse estas visitas con el acertado criterio de realizarlas en aquellos puntos donde ya se sospechan deficiencias del local, material o cumplimiento del Maestro, pues faltan informaciones verídicas de las Juntas locales que sirvan de fundamento para ello.

Consecuencia obligada de los inconvenientes anteriores, es el hecho frecuente de ignorar el Inspector la verdadera situación de muchas Escuelas de su provincia, llegando hasta no tener noticia de la clausura de algunas, ausencia injustificada de Maestros, etc., etc.; de cuyo desconocimiento ya hemos dicho no son exclusivamente responsables estos funcionarios.

Si se considera, pues, necesaria la conservación de estos cargos, se debía conceder a los Inspectores absoluta inamovilidad e independencia, regulando su ingreso mediante un criterio legal de oposición o de concurso, dotando mejor la consignación para visitas, eximiéndolos de la supeditación en que se encuentran respecto al Gobernador de la provincia, e imponiéndoles, a cambio de estas ventajas, una responsabilidad efectiva cerca de los Rectorados¹⁸⁵.

Finalmente, queremos insertar las elocuentes palabras de F. Giner de los Ríos, como colofón meridiano de cuanto venimos analizando:

"«¡Ay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aun faltan para dar por terminada su clase!» Muestra, con efecto, en esta disposición de su ánimo la muerte de sus antiguas esperanzas; el desaliento que en él engendra la sombría perspectiva de su porvenir; el desamor hacia una profesión que tal vez alcanzara con anhelo, y el vivo afán por vender su vana primogenitura a cambio de cualquiera otra ocupación que le liberte de aquella monotonía, cercana a la esclavitud y verdaderamente odiosa para quien siente dentro de sí un aliento de vida...

¿Qué acontecerá a ese maestro, instalado al frente de su escuela, las más veces en medio de un desierto intelectual, hasta cuyas breñas, merced a nuestro atraso y vida centralizada, difícilmente llegan, no ya los ecos de la cultura europea, sino los de la misma semicultura de la corte y hasta los de la capital de su provincia? ¿Qué hará, sin bibliotecas, sin periódicos, sin trato con otras personas educadas, sin otro auxilio para sostener su inclinación y favorecer los progresos de sus estudios, de su inteligencia, de su arte pedagógico, de sus inspiraciones, que el favor de Dios y el del secretario del Ayuntamiento; amén de la visita trienal, cuatrienal, o aun menos, mucho menos, frecuente, de un inspector administrativo, que se contenta con examinar a los niños y ver los registros de la clase, cuando no cuida de engrandecer su misión..., hasta apurarlo para que le despache unos libros de texto!

Si alguna vez, lectores, deseosos de apreciar por vosotros mismos la verdad de las cosas y el modo como se realiza ese ministerio de la educación nacional, sobre el cual tan amenos discursos se pronuncian en nuestros Parlamentos, encontráis en una escuela a tal cual maestro de exterior desaliñado, de zapatillas, cubierta la cabeza, acabando de inficionar con el humo del cigarro el aire que

¹⁸⁵García Sola, E.: Op. cit., pp. 33-37.

lentamente envenena a las pobres criaturas confiadas a su solicitud; si leéis en su semblante y en toda su persona la tristeza, el cansancio y el tedio; si lo veis pasear por la clase, extraño a cuanto le rodea, o saliendo y entrando desde ella a su habitación, «por hacer algo», mientras le desempeñan la escuela unos cuantos niños, convertidos en instructores (cómodo sistema, que si a veces halla excusa en la irracional aglomeración de alumnos, otras sabe pasarse hasta sin el más leve pretexto); si comprendéis —cuando no lo oigáis de sus propios labios— que está «hartó de andar entre niños», y, no ya disgustado, sino casi, casi avergonzado de su profesión, a la cual le amarra dura esclavitud, de que ansía emanciparse a toda costa;... no le culpéis cruel y neciamente! Culpad a ese divorcio entre la idea que de su profesión se le había hecho concebir y los medios que ha hallado a su alcance para realizarla; culpad a esa falta de una preparación sobria y elemental, pero cabal, sólida y práctica; culpad al carácter verbalista, mecánico y cuantitativo de nuestra enseñanza en sus varias esferas, que atrofia las más nobles facultades del espíritu para hipertrofiar la memoria, olvidando que lo que alimenta — como alguien ha dicho— no es lo que se come, sino lo que se digiere; culpad a ese abandono de toda dirección pedagógica, en que, una vez salido de la Escuela Normal, se deja para siempre su cultura; culpad a su aislamiento, su miseria, su preterición, su desamparo, no ya del Gobierno, sobre el cual, a fuer de buenos españoles, es grato condensar todas las culpas, sino de la sociedad entera, que se encoge indiferente de hombros ante el problema de la educación nacional, útil tan sólo para alimentar los lugares comunes de oradores, periodistas y candidatos a direcciones y carteras. Y cuando hayáis repartido equitativamente estas culpas entre todos aquellos a quienes de derecho corresponden, ¡decid luego en conciencia, y sólo luego, cuál es, duros censores, la parte que toca al pobre maestro, desventurada resultante de tantas y tan pésimas fuerzas!"¹⁸⁶

¹⁸⁶Giner, F.: "Maestros y Catedráticos". *Educación y Enseñanza*. Madrid, 1925, pp. 73-78.

CAUSAS DEL FRACASO

Actitud de la clase política

Hemos tratado de realizar hasta aquí, una descripción analítica del proceso de educación primaria oficial, tratando de ver en qué medida se conseguía el objetivo propuesto por la ley de 1857, acentuado, tanto por la "inteligencia" nacional, como por los políticos a principios de siglo (e, incluso, hemos visto que durante el período historiado en este trabajo).

Hemos analizado cómo el objetivo no sólo no se consiguió en términos absolutos (plena alfabetización nacional a través del sistema público), sino que, en términos relativos, su nivel de consecución no pasó de cifras discretas, tanto en lo referente a la construcción de escuelas, como en la formación y retribución del profesorado, o como en el proceso alfabetizador.

¿A qué se debió este fracaso global, o, si queremos plantearlo en términos eufémicos "éxito relativo" aunque, de todo punto, insuficiente?

A juicio del autor de este trabajo, hubo una causa que considero principal y que tiene que ver con la actitud, increíblemente hipócrita de la clase política que, predica educación como instrumento regenerador, y, a la hora de la verdad, vende enriquecimiento personal, ambición de poder y, curiosamente tras la debacle colonial, imperialismo africano. Era, por lo tanto, la España de siempre: la del cacique, la del vividor, la del heraldo.

Mientras, a la mayoritaria clase baja únicamente le quedaba como margen un "modus vivendi" raquítico y mísero, incultura y servidumbre. España, por tanto, no sólo desaprovechó la oportunidad histórica de modernizarse y equipararse a las naciones tecnificadas y cultas de Europa Occidental, sino que, lo que es más grave, se retrasó aún más en este período de tiempo con respecto a ellas.

Como decíamos anteriormente, la clase política poseía los recursos y los resortes para orientar hacia la educación popular el dinero y los medios necesarios que ésta requería para hacer a todo hombre y mujer españoles sujetos de civismo, de producción y de democratización que el sistema pregonaba y demandaba.

Vamos a ver, a continuación, cómo el Estado organiza, pues, sus recursos en la época historiada y cuántos de esos recursos llegan a la educación pública oficial primaria¹⁸⁷.

Año	Ptas.	Incremento relativo	Incremento absoluto
1902	27.094.034		1923: 103.761.356- 1902: 27.094.034= Incremento: 76.667.322 En %=283
1904	27.845.741	+751.707	
1906	28.257.901	+412.160	
1907	27.570.550	-687.351	
1908	29.896.696	+2.326.146	
1909	30.399.746	+503.050	
1911	30.591.746	+192.000	
1913	36.381.499	+5.789.753	
1915	40.240.660		
1920-21	89.003.801		
1922-23	103.761.356		

¹⁸⁷Presupuestos relativos a dichos años, Ministerio de I.P. y B.A., Madrid. Incluye Profesorado, material escuelas primarias, Escuelas Normales e Inspección.

Si pensamos en la inversión nacional en profesorado y material para las escuelas, encontramos las siguientes cantidades¹⁸⁸:

Año	Ptas.	Incremento relativo	Incremento absoluto
1902	25.479.999		1923: 90.466.747
1904	25.848.640	+368.641	
1906	26.169.000	+320.360	1902: -25.479.999
1907	26.363.250	+194.250	Incremento: 64.986.748
1908	27.240.700	+877.450	
1909	27.358.000	+117.300	En %=255
1910	27.151.716	-206.284	
1911	28.125.966	+974.250	
1912	28.623.566	+497.599	
1913	31.088.241	+2.464.674	
1914	32.361.243	+1.273.001	
1915	34.841.231	+2.479.988	
1916	36.434.726	+1.593.495	
1917	41.513.000	+5.078.274	
1918	43.821.183	+2.308.182	
1919-20	72.927.618	+29.106.434	
1920-21	79.079.791	+6.152.173	
1921-22	89.354.452	+10.274.661	
1922-23	90.466.747	+1.112.294	

Estas cifras poco nos dirán, contempladas en sí mismas, salvo observar el incremento relativo, año a año, y absoluto o total. Llama la atención, no obstante, el incremento porcentual entre 1902 y 1922-23, que, aparentemente, parece en sí mismo, significativo; pero todo ello es preciso verlo en relación con los presupuestos generales del Estado, con el cierre de dichos presupuestos, y con otros datos de inversiones extranjeras en educación primaria oficial. (Para ver la relación inter-ministerial seleccionaremos únicamente la confrontación de Ministerios que considero generadores de riqueza a corto, medio y largo plazo —I.P. y B.A. y Fomento—, con Ministerios generadores de gastos público —Guerra, Marina y Acción en Marruecos—.

¹⁸⁸Presupuestos correspondientes a cada uno de los años. Ministerio I.P. y B.A., Madrid.

Presupuestos Generales del Estado¹⁸⁹

Ministerios

Años	Instrucción	%	Fomento	%	Guerra	%	Marina	%	Acción en Marruecos	%
1902	43.360.160	4,4	74.375.820	7,6	154.506.715	15,9	35.941.701	3,7		
1904	45.644.810	4,7	87.277.925	9,0	146.527.252	15,1	35.861.397	3,6		
1906	46.411.255	4,8	86.164.078	8,8	147.177.804	15,1	33.673.559	3,4		
1907	48.539.356	4,8	90.297.488	8,9	159.123.997	15,8	36.467.169	3,6		
1908	51.606.776	5,0	91.988.513	8,8	157.578.323	15,4	46.963.830	4,5		
1909	52.351.347	5,0	99.544.890	9,5	157.973.338	15,1	48.787.405	4,6		
1911	58.524.586	5,2	103.341.381	9,2	188.356.697	16,8	68.479.487	6,0		
1913	62.711.373	5,4	94.527.879	8,2	204.532.412	17,8	71.799.416	6,2		
1915	74.355.789	5,0	188.088.714	12,8	273.176.213	18,6	70.410.262	4,8		
1917	84.263.533	3,3	209.461.067	8,2	277.557.795	11	118.120.375	4,7	125.757.373	4,9
1918	88.696.231	4,2	212.270.276	10	359.823.385	17	119.521.458	5,6	137.096.448	6
1919-20	113.978.976	3,3	249.568.494	7,2	455.475.451	13,2	115.530.172	3,4	160.754.629	4,7
1920-21	157.259.638	4,7	788.652.030	23,6	481.325.714	14,4	152.721.847	4,5	213.840.283	6,4
1922-23	166.192.176	7,3	446.120.655	19,6	500.781.730	22	127.120.719	5,6	328.844.385	14,5
Porcentajes medios presupuestados: (a falta de los años 1903, 1905, 1910, 1912, 1916, y 1921-22)		4,8		10,8		15,9		4,6		7,3

Suma de porcentajes medios I.P. y B.A. + Fomento: 15,6

Suma porcentajes medios Guerra, Marina, Acción en Marruecos: 27,8

¹⁸⁹Obtención de datos: De 1902 a 1915, ambos inclusive, de Cossío, M.B.: *La enseñanza Primaria en España*. R. Rojas, Madrid, 1915, cuadro nº 6.
De 1917 en adelante *Anuario Estadístico de España correspondiente a los citados años*, pp.285, 311, 231 y 223 respectivamente. (Los porcentajes son del autor).

Cierre de Presupuestos¹⁹⁰
(Pagos líquidos en ptas.)

Años	Instrucción pública y Bellas Artes	Fomento	Guerra	Marina	Acción en Marruecos
1902	40,617,176	70,554,494	143,041,536	32,439,257	-
1903	41,190,992	70,996,623	144,232,153	30,605,275	-
1904	44,873,645	77,070,908	162,780,695	32,348,571	-
1905	43,965,103	89,110,707	142,315,128	30,458,552	-
1906	46,353,028	80,266,195	157,897,664	37,783,616	-
1907	46,967,535	86,250,320	158,053,980	31,603,175	-
1908	51,017,325	95,366,656	169,281,367	33,103,523	-
1909	50,469,448	101,294,314	218,207,196	40,941,370	-
1910	52,194,084	113,050,514	216,352,648	55,518,163	-
1911	57,152,497	107,719,350	226,657,017	69,504,347	-
1912	57,594,124	104,256,342	197,066,137	68,499,648	-
1913	66,232,761	196,601,104	211,812,069	69,747,320	108,216,994
1914	66,971,721	156,440,361	172,065,891	63,414,542	142,633,975
1915	72,430,392	155,561,812	227,991,106	54,160,275	143,850,983
1916	74,465,496	169,406,227	266,223,184	74,150,255	150,005,161
1917	82,046,275	171,378,918	243,907,862	67,823,154	113,786,789
1918	81,891,991	180,293,455	317,552,471	82,849,790	125,895,166
1919-20	107,348,582	212,825,253	376,676,157	70,603,027	141,951,512
1920-21	143,180,762	476,603,381	439,430,180	111,245,710	191,258,732
1921-22	157,835,414	535,894,398	534,444,241	142,319,053	519,682,539

Como nota relevante de este cierre presupuestario hallamos que, por término medio, existe «superavit» en las partidas correspondientes al Ministerio de I.P. y B.A. y al Ministerio de Fomento; mientras que el Ministerio de la Guerra es, por término medio, deficitario y absorbe dichos «superavits»; todo lo cual nos lleva a ese modelo militarista del Estado español diseñado. Hecho que queda avalado por los "Gastos del personal militar y civil del Estado" correspondientes a los años 1900, 1915 y 1920:

¹⁹⁰Anuario Estadístico de España (1923). pp. 206-208.

Ministerios e Instituciones del Estado¹⁹¹

Año	Instrucción Pública	Justicia	Clero	Guerra	Marina	Guardia Civil	Acción en Marruecos
1900	33.905.263	8.687.376	29.903.853	127.830.303	15.693.772	21.650.968	-
1915	56.341.904	12.512.990	30.921.000	124.768.924	28.298.374	30.533.997	67.893.457
1920	117.643.518	22.826.070	49.847.763	306.768.347	40.307.667	64.738.401	92.812.966

Para ser más exactos, veamos el cómputo de lo que cuesta al Estado el Personal Civil frente al Personal Militar¹⁹²:

Año	Personal Civil	Personal Militar
1900	149.910.911	143.424.075
1915	217.891.379	220.761.755
1920	451.251.998	439.888.980

Retomando, pues, el discurso anterior, vemos que el incremento porcentual que había experimentado la educación primaria oficial, 255% de 1902 a 1922-23, en cuanto a su dotación económica por parte del Estado, se relativiza enormemente a la luz de los datos que acabamos de presentar. Es más, el porcentaje que este nivel educativo recibe de la distribución presupuestaria se mantiene con escasa variabilidad. Así, del total correspondiente al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la participación que se asigna es la siguiente:

Año	%
1902	71,2
1903	69,3
1904	67,9
1905	68,7
1906	66,7
1907	63,8
1908	65,4
1909	64,9
1910	64,6

¹⁹¹ Anuario Estadístico de España (1921). Madrid, p.236.

¹⁹² Anuario Estadístico de España (1921). Madrid, p.236.

1911	64,0
1912	64,6
1913	64,2
1914	63,7
1915	61,5
1916	63,0
1917	65,1
1918	64,1
1919	66,2
1920	67,2
1921	69,8
1922	69,0 ¹⁹³

Ello quiere decir que el incremento de la inversión en la educación primaria oficial corre bastante paralelo al incremento medio del monto global de los Presupuestos Generales del Estado; aunque tendiendo a la baja:

Año	Monto total Presupuestos Generales del Estado (En ptas.)
1902	971.176.259
1922-23	3.044.122.302
Incremento %: 310 %	

Entrando a ver datos, en el plano comparado, hallamos:

a) En lo que se refiere a la inversión real que cada país realiza, por habitante, en la enseñanza primaria oficial (personal y material):

Año	País	Inversión por hab.
1904	Alemania	6,23 francos
	Austria	4,25 "
	Bélgica	5,35 "
	España	1,38 pts ¹⁹⁴
	Francia	5,90 francos
	Gran Bretaña	7,21 "
	Holanda	6,00 "
	Italia	1,89 "
	Finlandia	5,00 "

¹⁹³ Anuario Estadístico de España (1923), pp. 206-208.

¹⁹⁴ España está expresada en ptas-oro, equivalentes a los francos franceses.

Suecia	5,05	"	
Noruega	5,35	"	
Suiza	10,15	"	(195)

Año	País	Inversión por hab.
1912	Inglaterra	15,45 francos
	Suiza	15,20 "
	Holanda	11,50 "
	Suecia	10,30 "
	Alemania	10,25 "
	Francia	7,45 "
	Noruega	7,25 "
	Bélgica	5,20 "
	Austria	5,00 "
	Italia	3,80 "
	Grecia	2,45 "
	España	1,25 pts. oro/francos ¹⁹⁶
	Estados Unidos	25,00 pts. ¹⁹⁷

b) Inversión por alumno

Año	País	Inversión por hab.
1904	Alemania	43,10 francos
	Austria	24,15 "
	Bélgica	46,10 "
	España	11,71 "
	Francia	42,05 "
	Gran Bretaña	51,05 "
	Holanda	42,15 "
	Italia	25,77 "
	Suecia	34,80 "
	Noruega	32,60 "
	Suiza	49,00 " ¹⁹⁸

¹⁹⁵Martí Alpera, F.: *Por las escuelas de Europa*. Suc. Hernando, Madrid, 1904 (2ª ed.), p.346.

¹⁹⁶Navarro Salvador, E.: "Presupuestos escolares europeos". *La Escuela Moderna*, nº 255, nov. 1912, p. 899.

¹⁹⁷Luzuriaga, L.: Op. cit. p. 134.

¹⁹⁸Martí Alpera, F.: Op. cit., p. 346.

Año	País	Inversión por hab.
1912	Inglaterra	91,60 francos
	Holanda	75,10 "
	Suecia	72,05 "
	Alemania	60,85 "
	Irlanda	58,60 "
	Francia	52,20 "
	Noruega	47,25 "
	Italia	43,70 "
	Bélgica	42,20 "
	Suiza	40,95 "
	Austria	33,05 "
	Grecia	26,75 "
	España	12,50 ¹⁹⁹
	Estados Unidos	138,00 pts. ²⁰⁰

c) Inversión en Instrucción pública (Estado)²⁰¹:

Año	País	%
1922-23	Bélgica	19
	Francia	15
	Inglaterra	17
	Italia	10
	Holanda	17
	Noruega	20
	España	7

d) Incremento salarial del magisterio primario público:

Inglaterra:	En 1913-14: sueldo medio	2.500 pts. año.
	En 1922-23: sueldo medio	5.800 pts. año.
Francia:	En 1922: sueldo medio	7.300 francos año.

¹⁹⁹Navarro Salvador, F.: Op. cit., p. 902.

²⁰⁰Luzuriaga, L.: Op. cit., p. 134.

²⁰¹"Informaciones". *Revista de Pedagogía*, nº 25, Enero, 1924, p. 27.

(Evolución del presupuesto relativo a los sueldos de los maestros en Francia:

Años	Millones de francos
1900	150
1904	182
1910	217
1914	252
1922	841
1923	916

Incremento: 510%)

España: En 1922: sueldo medio 2.023 pts. año²⁰².

Ante estos datos comparados es cuando el sonrojo aflora a nuestras mejillas e inmediatamente aparece la pregunta inevitable: ¿tan mal estaba España económicamente como para aceptar ese estado de la cuestión?

Sabemos que ésta es justamente la razón aducida por la historia oficialista; pero ¿realmente era así? En las páginas siguientes vamos a tratar de averiguarlo para inculpar o para exculpar al poder.

Si nos centramos en el sector primario, observamos que los números índices de valoración de los cereales muestran la siguiente progresión:

Valor de la cosecha²⁰³

Años	Trigo	Centeno	Cebada	Avena	Maíz	Arroz
1901	100	100	100	100	100	100
1917	143	140	177	269	220	240

Traducido en volumen de dinero veamos cómo evoluciona el trigo entre 1900 y 1919²⁰⁴:

Años	Importe de la cosecha en millones de pts.
1900	756,2
1919	1.826,2

²⁰²Luzuriaga, L.: Op. cit., p. 175.

²⁰³Anuario Estadístico de España (1918), Madrid, p.87.

²⁰⁴Anuario Estadístico de España (1920), Madrid, p.46.

La riqueza pecuaria experimenta, entre 1913 y 1921, un incremento del 32%: 27.767.465 total de la cabaña en 1913, índice 100; 36.849.253 en 1921, índice 132.

En el sector secundario, los valores de la producción de la industria minera ascienden, entre 1907 y 1918, de la siguiente manera²⁰⁵:

Años	Ptas.	Índice
1907	515.751.838	100
1918	1.387.097.669	269

La evolución de las Sociedades mercantiles e industriales, entre 1909 y 1918, experimenta el siguiente auge²⁰⁶:

Años	Importe capital social	Nº Sociedades
1909	216.612.573	1.166
1918	1.387.097.669	3.016

El volumen de negocio del comercio de importación-exportación pasa de 1.733.945.669 ptas en 1902 a 2.468.729.490 en 1920 (42%)²⁰⁷

El desarrollo del capital financiero muestra esta perspectiva²⁰⁸:

Banco de España (saldos en millones de ptas.)				
Años	Billetes	Caja	Cartera	Beneficios
1900	1.591,6	811,5	1.764,9	45,6
1920	4.326,2	3.113,2	2.792,3	72,7

El mismo Banco de España presentaba como "Reservas metálicas" en 1900: 766.587.000 ptas., y, en 1918, 2.956.416.000; es decir se había producido un aumento del 285%²⁰⁹.

²⁰⁵ Anuario Estadístico de España (1919), Madrid, p.76.

²⁰⁶ Anuario Estadístico de España (1920), Madrid, p. 182-183

²⁰⁷ Anuario Estadístico de España (1921), Madrid, p. 147.

²⁰⁸ Anuario Estadístico de España (1921), Madrid, p. 162.

²⁰⁹ Anuario Estadístico de España (1918), Madrid, p. 228.

El desarrollo de los Bancos locales españoles entre 1915 y 1920 es como sigue (en miles de ptas)²¹⁰:

Años	Nº Bancos	Capital nominal	Beneficios	Total activo y pasivo
1915	52	514.392	25.322	6.276.809
1920	91	1.470.692	119.001	17.943.475

Finalmente, en este análisis de indicadores macroeconómicos, veamos cómo evolucionan los ingresos líquidos del Estado entre 1909 y 1921-22²¹¹:

Años	Ptas	Incremento %
1909	1.065.569.994	
1921-22	4.357.874.250	309

A la luz, pues, de estos datos tal vez no sea excesivamente pertinente hablar de España en términos de pobreza anacrónica; pero sí es pertinente hablar de la desigualdad de distribución de la riqueza nacional. En este sentido, asistimos, en estos momentos —por efecto de la primera guerra mundial—, a un proceso de enriquecimiento poderoso de la clase dominante del país (oligarquía industrial y comercial principalmente) y, al mismo tiempo, a un empobrecimiento importante también de las clases productoras (obreros cualificados y sin cualificar) como consecuencia de la inflación producida por la carestía de los bienes de consumo ante el negocio de exportación hacia los países beligerantes.

Como afirma, M. Tuñón de Lara:

"Lo esencial, en el momento que nos ocupa, era la excepcional coyuntura económica provocada por la guerra, el incremento de los negocios claros u oscuros y la agravación desmedida de la desigualdad de ingresos que situaba a un lado a los beneficiarios de esa coyuntura y a otro a la inmensa mayoría de los españoles.

La facilidad con que se amasaban fortunas y se acrecentaban las existentes era todavía mayor, porque los gobiernos que se sucedieron nada hicieron para transferir parte de esas ganancias a la colectividad nacional²¹².

Vamos a centrar nuestro discurso, pues, en esa oligarquía económica-social que dominaba el país. ¿Quiénes eran, cuáles eran sus aspiraciones como clase privilegiada?

²¹⁰ *Anuario Estadístico de España (1921)*, Madrid, p. 162.

²¹¹ *Anuario Estadístico de España (1923)*, Madrid, p. 219.

²¹² Tuñón de Lara, M.: *La España del siglo XX*. Ed. Laia, Barcelona, 1974, p.27.

Respondiendo a la primera pregunta, hallamos dos cuerpos sociales de origen distinto, aunque de proceso conjunto en cuanto a sus aspiraciones: la nobleza agraria y la alta burguesía empresarial. Ambas clases se apoyan en la defensa de la propiedad y del "status quo" como legitimación del orden social, ambas tienden a conexionar sus intereses: la nobleza el dinero y la burguesía el título nobiliario para fundirse en una sola nueva clase oligárquica. Ninguna muestra una sensibilidad especial por lo social.

Todo justifica una fuerza importante represora (recordemos huelgas de 1909, 1912, 1917, Andalucía...) formada por la Guardia Civil y el Ejército; una Iglesia defensora del orden establecido y, evidentemente, una escasa sensibilidad por dar cultura al hijo del obrero y pequeño propietario rústico, dado que, en el fondo, a medio plazo, podía perjudicar sus intereses; es especial en el caso del bracero agrícola al servicio del terrateniente que busca mano de obra abundante, no conflictiva y, por tanto, barata: la ignorancia era una buena aliada de ese objetivo.

M. Tuñón de Lara, nos da este importante retazo del mapa oligárquico nacional de esos momentos:

"La alianza propiedad agraria-nobleza con clase empresarial-burguesía se acentúa; cada vez son más los miembros de la alta burguesía que entran en la nobleza, pero por la misma razón cada vez la proyección ideológica «viejo régimen» gana capas importantes de las fuerzas a quienes pertenece el poder económico en el siglo. El ennoblecimiento continúa a ritmo acelerado; las puertas de la aristocracia se abren de par en par para los magnates de la banca, de la siderurgia, las minas, las construcciones navales...

Estanislao de Urquijo, que ya en vida de su padre, el II marqués de Urquijo (que a sus empresas financieras y económicas unió la de ser alcalde de Madrid e iniciador del Parque del Oeste), había sido ennoblecido con el marquesado de Bolarque, obtuvo en 1918 la Grandeza de España. Su hermano Luis es nombrado marqués de Amurrio en 1919 (ambos fueron senadores). Su primo José Luis de Ussía y Cubas es nombrado el mismo año conde de los Gaitanes, ya que su hermano mayor, Francisco de Ussía y Cubas (también senador), había heredado en 1908 el primer marquesado de Aldama, otorgado a su padre en 1893. Otro primo de estos últimos, Francisco de Cubas y Erice, que hereda el marquesado de Fontalba, se casa con una hermana de los Urquijo y Ussía y es hecho Grande de España y senador. Podríamos añadir, para completar este esquema de ascenso de la «élite del Norte» en aquel período, el marquesado de Ariluce de Ibarra, otorgado en 1918 a Fernando María de Ibarra (que fue vicepresidente del Congreso), casado con María de los Angeles de Oriol. También el ennoblecimiento de Ignacio Herrero y Collantes, por haber recibido el título de marquesa de Aledo su esposa —por cesión de su madre doña Fernanda Calderón— en el mismo año 1918.

Este pequeño galimatías heráldico-familiar adquiere toda su significación al relacionarlo con el vertiginoso ascenso de las empresas bancarias e industriales de ese grupo durante los años de la

primera guerra mundial y la creación de nuevas y poderosas empresas. El Banco Urquijo, con los tres hermanos Urquijo y Ussía y el marqués de Fontalba, nace, en escala nacional, el 1.º de enero de 1918. Un año después nace el Banco Central (que luego tomará otros rumbos) bajo la presidencia del marqués de Aldama (Ussía) y por su hermano nombrado entonces conde de los Gaitanes.

En el período histórico que nos ocupa, la familia Urquijo Ussía tenían los resortes decisivos, además de en el banco de su nombre, en el de Crédito Industrial, una extensísima zona de la producción de energía eléctrica (U.E. Madrileña, Hidroeléctrica Española, Ibérica, Eléctrica de Castilla, el Chorro, donde coinciden con Jorge Silvela y con Benjumea, también diputado, hecho conde de Gualdadorce en 1921), de Altos Hornos (en unión de otras «grandes familias» del Norte), Minero-Siderúrgica de Ponferrada, Duro-Felguera, la C.A. de Ferrocarriles que crean en aquellos momentos, la Constructora Naval, los Tranvías de Madrid, la S.E. de Construcciones Metálicas, los seguros «La Equitativa», Ferrocarriles vasco-asturianos..., tenían importante participación en otras como C.H.A.D.E., Transatlántica, Saltos del Duero (con Alba), etc.

Herrero de Collantes, convertido en marqués de Aledo tenía, además del banco de su nombre y del Banco de Gijón y de su importante participación en el Banco Hispano-Americano, la de Explosivos, el dominio de la Arrendataria de Fósforos, de Riegos de Levante y de varias empresas eléctricas.

Los Ibarra participaban igualmente en los primeros planos de la producción de energía eléctrica, en el Banco de Vizcaya, en Altos Hornos, Constructora Naval, Minas de Rif. Tenían la Compañía Marítima del Nervión, los Tranvías de Bilbao, gran parte de las Hulleras de Turón.

En la gigantesca acumulación de capitales que se produce por los superbeneicios y la inflación vertiginosa (que incide cruelmente sobre el nivel de vida de la mayoría de la población) de los años de la guerra, los grandes bancos son los que realizan la acumulación más espectacular, y los vinculados al Norte (que impulsan y controlan más industrias), los de mayores beneficios. Las ganancias más fabulosas se dieron en el carbón, la siderurgia, el papel y también las compañías navieras, pese a la pérdida de barcos torpedeados. También fueron importantísimas las de los olivereros y remolacheros, pero en modo alguno las de los productores y exportadores de vinos, de naranjas, así como la de los cerealistas, pese a la especulación.

Esta élite de jefes de empresa integrados en la nobleza ya estos años, ya un poco antes, y algunos otros más (Arteche, Echevarrieta, Gandarias —cuñado de Urquijo—, Ramón de Sota, etc.) concentraba ya la mayoría de las industrias de cabecera modernas, del movimiento de capitales, etc.

No quisiéramos terminar esta breve reseña sin mencionar otros casos de ennoblecimiento que nos parecen significativos: en los medios de la gran burguesía catalana, se hace conde de Caralt, en 1916, a la primera personalidad de la Patronal, presidente del Fomento del Trabajo Nacional. El mismo año se concede el marquesado de Foronda (a Manuel de Foronda y Aguilera)...

También los Godó, propietarios de *La Vanguardia*, recibían un condado en 1916.

La importancia de los grandes propietarios de viñedos, bodegas, etc. y exportadores de caldos, tiene sin duda relación con el marquesado de Domecq d'Usquain, otorgado a la viuda de Pedro Domecq en 1920 (a la que sucederá su hijo Pedro en 1924).

Mencionemos, en fin, la rehabilitación del título de conde del Valle de Suchil, para José María de Garay y Rowart que, entre otros cargos, ocupó los de vicepresidente del Senado, consejero del Monte de Piedad y del Canal de Isabel II, y el espaldarazo nobiliario al varias veces ministro Amalio Gimeno...

De tal manera que los tres círculos —poder económico, jerarquía social de nobleza, participación en el Poder— se superponen y entrecruzan llegando a formar un solo complejo de élites en el Poder...

Las élites del poder económico tienden a expresarse en las relaciones con el Poder en función de sus intereses de grupo minoritario que no son forzosamente los de toda una clase social. Ahí apunta, con rasgos inequívocos, la transformación de las élites en oligarquías.

Sin embargo —y aquí nos hallamos ante un rasgo peculiar de este período de la Historia de España—, esa vertiente del Poder y de sus élites sería incomprensible, y su significación histórica falseada, si no tuviésemos en cuenta la otra vertiente, con la que cada vez le unían más vínculos: la historia de los grupos de poder y en el Poder de esos tiempos no puede hacerse sin contar con la Grandeza de España, la de antes, la de siempre: los de Medinaceli, los de Alba, los del Infantado, de Vistahermosa, de Fernán-Núñez, de Peñaranda, etc., etc. Todos tienen entrada y contactos en el palacio real; todos tienen poderosas palancas del poder económico, todos dominaban circunscripciones electorales carcomidas por el caciquismo...

Pero los diferentes grupos de ese microcosmos coinciden en la defensa a rajatabla del orden estructural vigente, en una escala de valores muy «antiguo régimen», en una idea de la legitimidad en que el aspecto histórico-tradicional de la dinastía y de la corona tiene netamente el primado sobre una legitimidad de circunstancias o de remiendo, en que se admite teóricamente al menos la representación popular para *colaborar* con el Poder. Obvio es añadir que toda esta estimativa tiene sus orígenes históricos en la «ideología» de esa Grandeza que, a fin de cuentas, y tras los pactos y transacciones mínimos que la época impone, conserva todo su poder económico y una fracción importantísima del Poder²¹³.

A través de la información de la información de M. Tuñón de Lara, vemos, pues, que el protagonismo económico y social correspondía, en España, a ese reducido grupo oligárquico formado por la Corona, la Iglesia, el Ejército, la Aristocracia y la burguesía financiero-industrial.

Pero, ¿a quién correspondía el poder político?

²¹³Tuñón de Lara, M.: *Historia y realidad del poder*. Edicusa, Madrid, 1967, pp. 78-83.

Fácil es inferir que estas mismas clases sociales: nobleza, aristocracia, burguesía, etc., ocupan las Cámaras legislativas, los ministerios, la jefatura del Estado, los mandos militares, los mandos eclesiales, los Gobiernos civiles provinciales, etc.; es decir, todo el aparato del Estado. Por lo tanto, ellos legislaban y hacían cumplir las leyes. Evidentemente, también fueron responsables de la legislación que afectaba a la enseñanza en general y a la primaria en particular, incluyendo, claro está, en dicha legislación las leyes presupuestarias. Por tanto, suya es la responsabilidad de dotar créditos para la construcción de escuelas, de dignificar la formación y retribución docente y de exigir, a través de lo anterior, la plena escolarización infantil. Entendemos que la historia exige tal responsabilidad.

Pero, volviendo al planteamiento inicial de este apartado, veamos cómo, M. Tuñón de Lara, nos diseña la inter-relación élite económico-social, élite-política.

"Muchos miembros de la élite del poder económico intervenían en política y eran diputados. Podríamos citar, sin ningún ánimo exhaustivo, diversos ejemplos significativos: diputados fueron Luis de Ussía (marqués de Aldama), Fernando M. de Ibarra (vicepresidente del Congreso), Arteche (idem), el marqués de Ibarra, Gamazo (hijo), Zubiría, Godó.

Senadores fueron el marqués de Comillas (hijo, prototipo de gran capitalista y a la par terrateniente de la «ascensión del siglo XIX», ennoblecido por Cánovas, ejerciendo además una influencia directa sobre la Casa Real), Zubiría, el marqués de Vega de Anzó, Girona, el marqués de Fontalba, el marqués de Aledo, Chávarri, Luca de Tena... Aresti, fundador del Banco de Vizcaya con otros hombres de negocios, magnate del papel, fue gobernador y presidente de la Diputación de Vizcaya. La lista sería interminable. Todos ellos pertenecían al reducido grupo que monopolizaba el dominio económico del país (banca, industrias clave, agricultura), cuyo perfil trazaremos más adelante.

Desde los años de la Restauración se va precisando la interpenetración entre los grupos sociales de «grandes familias» pertenecientes a la nobleza, a la minoría de grandes propietarios agrícolas (nobles o no) y a esa gran burguesía que ha ascendido vertiginosamente en el siglo XIX (negocios coloniales, negocios de guerras civiles, exportación de minerales, minas, primeros pasos de la siderurgia y luego de la electricidad, compañías navieras y, en fin, la banca, que va a controlar la casi totalidad de industrias de cabecera). Esas tres —o dos— élites van a llegar con el tiempo a no ser más que una, con evidente vocación de poder político, unas veces mediante su ejercicio directo y otras actuando *sobre* el poder institucionalizado: Estado.

Esa interpenetración se realiza tanto por vía de enlaces familiares, como de transferencias económicas, como de «ennoblecimiento»...

Es el caso que, cada vez más, los oligarcas participaban en la política y los profesionales de la política entraban en la categoría de oligarcas (siendo así ampliamente recompensados) económicos y de personas que ostentaban pergaminos de nobleza.

¿Cuál era el resultado de todo esto? La interpenetración se hacía bajo el sistema ideológico del viejo régimen, con todo el ropaje liberal y pseudo-parlamentario que se quisiese; es decir, los valores supremos para esa sociedad a la que eran asimilados capitanes de industria, hombres de negocios y políticos de primera línea eran los de la monarquía por la gracia de Dios (sistema de legitimidad tradicional), de conservación del «orden» (lo que implicaba un aferramiento sin límites a las estructuras arcaicas) y de «conciencia de élite». La verdadera baza con que jugaba y ganaba la oligarquía tradicional era la de convencer a aquellos nuevos dueños del poder económico de que «ya pertenecían a un mundo distinto» del de sus abuelos; la plebe quedaba atrás en un pasado pseudobochochoso, rápidamente borrado por el brillo de los títulos heráldicos, por las recepciones palaciegas, etc. Sus hijos eran ya como los hijos de los aristócratas y en ese medio se casarían. Las acciones de las nuevas empresas irían a parar a uno y otro medio indistintamente; la alianza se consolidaba y los encargados del ejercicio directo del Poder participaban, en la mayoría de los casos, de la ilusión consistente en confundir una oligarquía con una élite. Hay que reconocer que la jerarquía eclesiástica, salvo contadas excepciones, se prestaba a vigorizar esa «ideología» por su valoración del inmovilismo social y por considerar que los deberes de caridad no iban tan lejos como para que el «humilde» —éste era el calificativo— dejara de serlo.

Esta compleja alianza de varias élites que se convierten en una oligarquía (es decir, que ejerce el Poder *por sí y para sí*) es uno de los hechos básicos que hay que tener en cuenta para comprender la Historia contemporánea de España²¹⁴.

Este sistema de control total de la sociedad española se basaba en el caciquismo, fenómeno típico y relevante del aparato político español en la época historiada. El cacique, onnipotente hombre de influencia social, contratava obreros (peones, braceros, mujeres de casa,...) prestaba favores, ordenaba,..., y, a cambio, organizaba las elecciones y exigía los votos. Era, a veces el tentáculo del señor —en el caso de la aristocracia terrateniente que habitaba en la capital—, y, a veces, el propio interesado en obtener la Carta de Diputado.

En este período, los Gobernadores Civiles, elegidos a dedo, por el partido en el poder, eran los auténticos caciques a nivel provincial; quienes, si era preciso, no dudaban en recurrir al ya conocido «pucherazo» con el fin de asegurar el triunfo de «sus diputados». Por ello, los Gobiernos cambiaban frecuentemente, pero en medio de grandes corruptelas y denuncias, y más por movimientos convenientes en la dinámica alternante del poder (crisis internas, presiones de los grupos de poder —corona, iglesia, ejército, movimiento obrero, etc.—) que por los propios programas electorales.

²¹⁴Tuñón de Lara, M.: *Historia y realidad del poder*. Edicusa, Madrid, 1967, pp. 37-40.

M. Tuñón de Lara, P. Vilar y J. Costa, nos van a dar una visión exacta de esta dimensión:

"El *Parlamento* era un producto de la actividad oligárquica basada en el caciquismo.

¿Cómo «se hacen» los diputados en España?, se preguntaba el joven Santiago Alba al expirar el siglo XIX:

La primera labor es aquélla: la del encasillado. Ahí es donde se da la batalla, donde se decide el éxito, donde de cien casos en noventa y cinco queda, como ahora se dice, «descontado» el secreto de la papeleta electoral. El progreso del sistema es tan grande que antes no se encasillaba sino a los diputados *oficiales o adictos*; ahora son todos oficiales, porque se encasilla también a los de la *oposición*. El Gobierno «echa sus cuentas»; se adjudica una mayoría espléndida; y después reparte los *huecos* entre las minorías...

El candidato oficial, adicto o de oposición, triunfa; y sin no, se le hace triunfar. ¿Cómo? ¡Esto lo sabemos bien todos los españoles! Mediante el clásico *pucherazo*, como el encasillado, glorioso invento nacional. ...En España estas barrabasadas del cacique tienen hasta las simpatías de las gentes, que cuentan y ríen cómo el gobernador A robó un acta; cómo la Guardia Civil (sarcasmos de la vida) detuvo a un alcalde; cómo el secretario A sorprendió a los interventores sus firmas.

Esto fue llamado por Grandmontagne «ruralismo político». Pocos años después escribía: «El ruralismo, conservador un año, liberal al siguiente, constituye el soporte sobre el cual se levantan las mayorías parlamentarias de todos los colores»...

El caciquismo seguía siendo el sistema de elevar españoles a la representación parlamentaria, excepto para unas cuantas ciudades ya citadas. Por aquellos tiempos se habló en las sesiones de los dos millones de pesetas que, según maldicientes, habría invertido el conde de Mieres para obtener el acta de diputado por Belmonte, y de las 800.000 pesetas que el muy reciente conde del Valle Suchil habría derrochado con análogos propósitos y efectos para su elección por Valencia de Alcántara²¹⁵.

P. Vilar sintetiza:

"Bajo la Restauración, el "turno" político llegó a implicar el cambio alternativo de personal en la sinecura administrativa. La función pública llegó a ser beneficio y no oficio. El pueblo comparó la política a una chuleta en que a cada lado le corresponde a su vez de estar al fuego. Los humoristas han descrito el tipo social del cesante, funcionario en disponibilidad, que espera la vuelta de los "suyos" dando paseos por la Puerta del Sol. En provincias, el especialista y beneficiario de la actividad política es el cacique: senador de pequeña ciudad o agente electoral de aldea, debe su función a la tradición familiar o a la extensión de un hecho social; en Andalucía distribuye el trabajo y es el "administrador" del propietario. Pero de dicho modo la elección se ve privada de sentido: el candidato resulta elegido sin competidor, por convención o por fraude; y el elector no influye en nada. Las

²¹⁵Tuñón de Lara, M.: Historia y realidad del poder. Edicusa, Madrid, 1967, pp. 32, 75.

Cortes son como un club donde alternan la discusión académica y la querrela presupuestaria o aduanera. El poder, si llega el caso, recurre a la arbitrariedad²¹⁶.

Y J. Costa concluye:

"La revolución de 1868 no hizo libre y soberana a España.

La primera sorpresa que nos guarda, en este respecto, la historia política de España es la absoluta ineficacia de la revolución de 1868; que hayan resultado defraudadas las esperanzas que hizo concebir; que haya sobrevivido el estado anterior a ella, haciendo preciso reponer el problema de la libertad, de la soberanía nacional y de «España con honra» al estado de sumario, tal como se hallaba en septiembre de 1868. Veamos lo que era y cómo se vivía la vida pública en nuestro país la víspera del alzamiento de Cádiz.

Cada región y cada provincia se hallaba dominada por un particular irresponsable, diputado o no, vulgarmente apodado en esta relación *cacique*, sin cuya voluntad o beneplácito no se movía una hoja de papel, no se despachaba un expediente, ni se pronunciaba un fallo, ni se declaraba una exención, ni se nombraba un juez, ni se trasladaba un empleado, ni se acometía una obra; para él no había ley de quintas, ni ley de aguas, ni ley de caza, ni ley municipal, ni ley de contabilidad, ni leyes de enjuiciamiento, ni ley electoral, ni Instrucción de consumos, ni leyes fiscales, ni reglamentos de la Guardia Civil, ni Constitución política del Estado: juzgados, audiencias, gobernadores civiles, diputaciones provinciales, Administración central eran un instrumento suyo, ni más ni menos que si hubiesen sido creado sólo para servirle...

Era declarado exento del servicio militar quien él quería que lo fuese, por precio o sin él; se extraviaban los expedientes y las cartas que él quería se extraviasen; se hacía justicia cuando él tenía interés en que se hiciera, y se fallaba a sabiendas contra ley cuando no tenía razón aquél a quien él quería favorecer; se encarcelaba a quien él tenía por bien, siquiera fuese el más inocente; a quien quería librar de la cárcel lo libraba, sacándolo sin fianza, aunque se tratase de un criminal...; era diputado provincial, alcalde o regidor aquel a quien él designaba o recibía para instrumento de sus vanidades, de sus medros o de sus venganzas, dándoles en cambio carta blanca y cubriéndoles para que hiciesen impunemente de la hacienda comunal y del derecho de sus convecinos lo que les pareciese. Tenía demarcado por los jefes supremos su feudo, el cual abarcaba ora una región, ora una provincia, o bien uno o más distritos dentro de ella; y él, a su vez, tenía lo dividido en marcas y subfeudos por valles, serranías o localidades, en cada uno de los cuales imperaba omnímodamente un cacique de categoría inferior, especie de alcalde suyo, el cual además obraba por cuenta propia; formando en su vasto conjunto una red tupida que tenía cogido debajo a todo el país.

²¹⁶Vilar, P.: *Historia de España*. Librairie Espagnole, París, 1975, p.87

Llegó septiembre de 1868; ocurrió el alzamiento del día 29, tan sonado; surgieron por todas partes juntas revolucionarias; vibraron los himnos patrióticos; proclamóse la soberanía nacional; y en medio del mayor entusiasmo una Constitución democrática fue promulgada. Pues lo mismo que si no hubieseis promulgado nada. Se habló de obstáculos tradicionales, y el trono del monarca fue derribado; pero el verdadero obstáculo tradicional, el trono del cacique, quedó incólume, y todo aquel aparato teatral, manifiesto de Cádiz, juntas revolucionarias, destronamiento de la reina, Constitución democrática, soberanía nacional, no pasó de la categoría de pirotecnia: la graduamos de revolución, y no fue más sino un simulacro de revolución. Todo aquel estado de corrupción y de servidumbre, trasunto de las naciones decadentes de Asia, que acabo borrosamente de bosquejar, subsiste íntegro treinta y dos años después, salvo haberse agravado con la hipocresía de la soberanía nacional y del sufragio universal, escarnio e inri de la España crucificada. Lo mismo que entonces, la nación sigue viviendo sin leyes, sin garantías, sin tribunales, sujeta al mismo degradante yugo de aquel feudalismo inorgánico que mantiene a España separada de Europa por toda la distancia de una edad histórica. Se decretó una ley municipal que, en la letra, satisface casi todo el programa del más exigente descentralizador, llegando poco menos que a las fronteras de la autonomía; pero enfrente de ella, el Ministerio de la Gobernación ha ido formando una jurisprudencia que pone las municipalidades a los pies del gobernador civil, para que el gobernador civil las entregue atadas de pies y manos al cacique, a cambio de los votos necesarios para fabricar las mayorías parlamentarias en que los pocos centenares de políticos tienen que ampararse para dominar al país. Pues eso que ha sucedido con la ley municipal, ha sucedido con todas las demás: no rige ninguna sino en tanto que el cacique quiere que rija...

En Europa desapareció hace ya mucho tiempo: si algún rastro queda aquí o allá, es un mero accidente. En España, no: forma un vasto sistema de gobierno, organizado a modo de una masonería por regiones, por provincias, por cantones y municipios, con sus turnos y sus jerarquías, sin que los llamados ayuntamientos, diputaciones provinciales, alcaldías, gobiernos civiles, audiencias, juzgados, ministerios sean más que una sombra y como proyección exterior del verdadero Gobierno, que es ese otro subterráneo, instrumento y resultante suya, y no digo que también su editor responsable, porque de las fechorías criminales de unos y de otros no responde nadie. Es como la superposición de dos estados, un legal, otro consuetudinario: máquina perfecta el primero, regimentada por leyes admirables, pero que no funciona; dinamismo anárquico el segundo, en que libertad y justicia son privilegio de los malos, donde el hombre recto, como no claudique y se manche, sucumbe...

Con esto, llegamos como por la mano a determinar los factores que integran esta forma de gobierno y la posición que cada uno ocupa respecto de los demás.

Esos componentes exteriores son tres: 1.º Los *oligarcas* los llamados primates, prohombres o notables de cada bando, que forman su «plana mayor», residentes ordinariamente en el centro; 2.º Los *caciques*, de primero, segundo o ulterior grado, diseminados por el territorio; 3.º El *gobernador civil*, que les sirve de órganos de comunicación y de instrumento. A esto se reduce fundamentalmente todo el artificio bajo cuya pesadumbre gime rendida y postrada la nación...

Consecuencia necesaria de tan monstruoso régimen tenía que ser el que ha sido: un estado social de barbarie regresiva...

Atraso, miseria, incultura, esclavitud: tales son los frutos lógicos del régimen²¹⁷.

Ahí, entre los caciques de primero, segundo y tercer grado, tenemos a nuestros Alcaldes municipales, a aquéllos a quienes corresponde presidir las Juntas Locales de Instrucción Pública y crear escuelas públicas. Tal vez, este solo detalle sirva para entender muchas cosas...; pero lo que sí parece claro es que el sistema educativo primario público no es su sistema. Ellos, de ordinario, pertenecen a los ricos de los municipios y, de ordinario, escolarizan a sus hijos en las escuelas privadas de la iglesia, en las cabeceras de partido o en las capitales de provincia. Por lo tanto, no es extraño verles alquilando sus caserones a precio abusivo —estafando de esta manera al Estado a través de los Ayuntamientos, de los cuales son, paradójicamente, los máximos responsables—, inhibiéndose de cumplir sus obligaciones legales de crear y mantener las escuelas o imponiendo al maestro el voto electoral. Los dos sistemas educativos paralelos existentes en España aparecen con toda claridad: el de la iglesia para los ricos y de la escuela pública para los pobres; sistemas que únicamente se suavizan cuando las condiciones locales (pequeños municipios) o de oferta religiosa lo impiden.

Nos queda, para completar este análisis, comentar el significado de la guerra de Marruecos. En esta acción el Estado gasta cifras ingentes; recordemos:

Pagos líquidos del Estado (en Pts.)

Años	Instrucción pública	Acción en Marruecos
1915	72.430.392	142.633.975
1921-22	157.835.414	519.682.539

¿Por qué? ¿Cómo es posible dilapidar semejante cantidad de dinero en una empresa sin sentido? ¿O es que acaso la explotación de las minas del Rif —en manos privadas: Ibarra, Romanones, etc.— compensaba tal desatino? ¿O era, acaso, que a la oligarquía en el poder le interesaba este evento para vestir, alimentar, armar, etc., al ejército contendiente, aún a costa de la sangría económica nacional y del holocausto de miles de vidas de jóvenes soldados? ¿Influía, también, la humillación americana y el poder fáctico del ejército necesitaba recuperar su prestigio perdido en un desierto inservible?... Tal vez hubiera un poco de todo: cuestión de intereses y de espíritu de revancha.

²¹⁷Costa, J.: *Oligarquía y caciquismo como forma actual de Gobierno en España*. Ed. Guara, Zaragoza, 1982, T.I, pp. 45-78.

La historia no ha valorado positivamente esta acción; y así, P. Vilar, es concluyente cuando afirma:

"Los españoles consideraban a Marruecos como un lugar para satisfacer ambiciones personales de los militares e intereses financieros de los políticos"²¹⁸.

Y, M. Tuñón de Lara, completa:

"El problema de Marruecos no era de fácil solución. Si España había emprendido la acción, más como estado anacrónico sediento de victorias fáciles para su ejército cortesano que como Estado imperialista moderno, diferentes intereses de los demás países y de los consorcios internacionales (pensemos en las minas) complicarían en gran manera la cuestión"²¹⁹.

Pero, aún hay más. ¿Cómo es posible, que una clase política que, teóricamente, hablaba como hemos visto en el capítulo segundo de la instrucción pública, considerase al mismo tiempo, en la práctica, al Ministerio encargado de este contenido, de segunda clase? Era uno de los ministerios considerados como "de entrada", de carrera política. Si el Ministro demostraba dotes de gobierno, de fidelidad y ahorraba dinero del presupuesto ordinario anual (saldo positivo) y, además, no solicitaba créditos extraordinarios, el ascenso podía estar asegurado: en él se iniciaron Romanones, Alba, La Cierva, Rodríguez de San Pedro, etc. (Es curioso que las carteras clave fuesen, tanto para liberales como para conservadores, las de Gobernación, Estado y Guerra; intermedias las de Hacienda y Fomento; y, las de menor significación, las correspondientes a Instrucción Pública, Agricultura, Industria y Comercio).

Por todo lo antedicho, no es de extrañar que observadores sagaces de la realidad coincidiesen con el autor de este trabajo en su apreciación sobre la raíz del problema, sobre la causa eficiente que motivó el fracaso regeneracionista de modernizar — europeizar— España a través de la educación: la ausencia de voluntad real de la oligarquía dirigente del país —la clase política—.

E. García sola, escribía en 1902:

"Con sobrada razón nos lamentamos de figurar a la cabeza de los pueblos de Europa, y casi en primera línea, por la proporción de analfabetos que se cuentan en España...

No es imputable este atraso a nuestras condiciones étnicas hay que atribuirlo a los medios, a los procedimientos que se ponen en juego para lograr esta primera y fundamental ilustración; y tales medios los dirige, determina e informa el Estado"²²⁰.

²¹⁸Vilar, P.: Op. cit., p.115.

²¹⁹Tuñón de Lara, M.: *La España del siglo XIX*. Ed. Laia, Barcelona, 1973, 4ª ed., p.391.

²²⁰García Sola, E.: Op. Cit., p. 5.

Este mismo autor, traza unas líneas magistrales referentes a la actitud de los políticos locales: los Gobernadores Civiles, como responsables de la organización y control de la enseñanza primaria en sus respectivas provincias:

"Así como las Juntas locales o municipales se personifican en la sola individualidad del Alcalde que las preside, las Juntas provinciales quedan también reducidas a la sola personalidad del Gobernador civil, que tiene también esta presidencia entre las otras muchas que se acumulan a su importante cargo. Y es claro, tratándose una entidad exclusivamente política, que ante todo y sobre todo debe procurar no malquistarse con los representantes en Cortes de su provincia, ni puede compeler a los Municipios al establecimiento de las Escuelas en locales apropiados, ni imponer a las Juntas locales el celoso cumplimiento de sus deberes de inspección, pues Ayuntamientos y Juntas locales, o sea Alcaldes, todo ello puede estar escudado por el cacique representante en Cortes, siendo organismos intangibles y exentos de toda jurisdicción"²²¹.

C. Sáiz Otero, reclamaba justamente una parte significativa del "superávit" presupuestario de 1904 para invertirlo en educación y achacaba a la clase política su incuria secular hacia este bien de producción a medio y largo plazo -capital humano-:

"Al terminar en los Estados Unidos uno de los ejercicios económicos de la pasada centuria, resultó de la liquidación un excedente de 75 millones de *dóllars*, millones que se destinaron a aumentar los fondos empleados en los gastos de la primera enseñanza.

Allí, donde las Escuelas comunales poseen una renta de 249.394.659 *dóllars*, no se vaciló un momento en acumular los 75.000.000 sobrantes a esas, para nosotros, cantidades fabulosas; pues las naciones ricas lo son, tanto por saber producir riqueza, cuanto por saber gastarla.

Un *superávit* de 80.000.000 de pesetas representa en el Tesoro español un signo inequívoco de crecimiento en la producción y riqueza nacionales...

No pecaremos de pesimistas afirmando que la sociedad española se halla aquejada de dos graves males, que por igual la perturban y desequilibran: *la pobreza económica y la indigencia intelectual*. Forman ambas círculo vicioso que con doble valla nos encierra en el estrecho perímetro del pesimismo y el desaliento...

Para remedir la pobreza económica, ahí está el presupuesto de Agricultura y Obras públicas; a él hay que llevar la política agrícola, mejorando la actual, que cada año deja improductivos el tercio de nuestros campos; hay que llevar la política hidráulica, evitando que un año de cada cinco, la mitad de España se muera de hambre, porque sus agros se mueren de sed; hay que llevar la política moralizadora, no consintiendo que el rico propietario oculte parte de su patrimonio rústico, lo aumente a expensas de los bienes comunales, lo mejore con los fondos del Estado y haga caer la dura pesadumbre de los mal repartidos tributos sobre los hombros del pobre pegujalero.

²²¹García Sola, E.: Op. Cit., p. 38.

A remediar la indigencia intelectual debe acudir el presupuesto de Instrucción pública, ese mezquino presupuesto que hace ocupar a España el lugar 48 en la estadística comparada de lo que cada nación gasta en la enseñanza de cada niño (y el núm. 52, lugar último, se asigna a Ceilán)...

La mentalidad española, compuesta de un número limitadísimo de hombres sabios, tan respetables como respetados, y de 11.869.486 analfabetos, es un verdadero caso patológico de desequilibrio psíquico. Valemos poco, pero dadas las condiciones en que nos han colocado la incuria y el ciego egoísmo de las clases directoras, aun debiéramos valer menos...

Esos dos tercios de la población española que carecen de la más rudimentaria cultura, explican la desolación de nuestros campos incultos, la inercia de nuestros barcos amarrados y la soledad de nuestras fábricas cerradas. La fuerza física, sin el concurso de la fuerza mental, es salto de agua que en innacesible quebrada, pierde inútilmente su energía. Si hemos de vivir con vida propia, necesitamos aplicar toda nuestra actividad a extirpar el cáncer de nuestra ignorancia. Los pueblos que se obstinan en cerrar los ojos para no ver su estado real, van a abrirlos en Sedán, en Santiago de Cuba o en Mukden".²²²

E. Ogópiz, cargando la tilde en los políticos liberales, escribe en 1906:

"Desde el vergonzoso desastre de 1898, estamos sin variar nada, sin hacer nada en provecho de las escuelas públicas y dejando que el rebaño de los analfabetos siga creciendo, sin que nadie sienta remordimientos y sin que nadie proteste con la energía que demanda tan inconcebible abandono, pareciendo que el interés de los políticos liberales está en desmentir su credo, en desvirtuar los principios que informan su programa, en abjurar de las convicciones que expusieron en sus propagandas, en ser inconsecuentes con sus predicaciones encaminadas a buscar la mayor cultura del ciudadano y capacitarle así para el ejercicio de todos los derechos.

Urge trabajar sin descanso para levantar el intelectual nivel de nuestro pueblo, que sólo en y por la escuela podrá regenerarse: urge resolver pronto, muy pronto, el problema de la educación e instrucción de las masas, si no queremos alejarnos cada día más del espíritu que satura la vida moderna y hacer el ridículo, aun más que lo hacemos, ante las naciones europeas, dando motivo para que unas nos miren con lástima, que nos humilla, y otras con desprecio, que nos sonroja"²²³

²²²Sáiz Otero, C.: "¿Cómo utilizar los millones de superávit?". *La Escuela Moderna*, nº 171, Junio 1905, pp. 414-418.

²²³Ogópiz, E.: "Vamos regenerándonos". *La Escuela Moderna*, nº 181, Abril, 1906, pp. 302-303.

Los propios maestros públicos, a través de sus Conclusiones extraídas en el Congreso de Santiago de Compostela, dictaminaban:

"Es de necesidad que el Estado se encargue de la construcción de los edificios para todos los pueblos de la nación, mediante una operación de crédito que permita consignar en presupuestos una cantidad respetable durante cierto número de años. Esta cantidad podría ser la que representa, como interés, lo que actualmente se paga de alquiler por edificios insuficientes y malsanos, donde se enervan los niños que son la esperanza y la fuerza de la nación y el porvenir de la patria"²²⁴.

P. Loperena, azuzado por el desastre de Anual (1920) —más de 10.000 muertos—, publicaba en 1921:

"Yo he creído siempre que los pecados de España no eran en su fondo superiores a los pecados de los demás pueblos; la dificultad y la gravedad están en que nuestra patria se mantiene y persevera en el error, mientras que en las otras naciones no.

Semejante estado de abulia, la actitud de indiferencia y a veces la hostilidad a cuanto significa una renovación salvadora, ¿a qué obedece?

Hubo un tiempo, no hace mucho, en que divididos los españoles en bandas y sectas irreducibles, se achacaban unos a otros, los de un partido a los del partido contrario, ese rosario de interminables males que se derivan de semejante estado. El equívoco pudo mantenerse mientras hubo grupos o partidos que no tuvieron absolutamente ninguna intervención en el gobierno del Estado; pero, inaugurada una democracia que ha abierto las puertas a todos los partidos, y puesto en práctica un sistema que permite gobernar e influir lo mismo desde la oposición que ocupando el Poder, ha venido abajo con estrépito aquella tan creída leyenda, y el público ha visto que, en el fondo y en sus obras, todos aquellos políticos son iguales, todos son los mismos, confundándose en un solo color, en un sentido único, los diferentes matices, desde el que ostenta la divisa más radical, hasta el que lleva la etiqueta más reaccionaria.

Hombres eminentes, hombres buenos y hombres sabios los han tenido en España todos los partidos, pero inaugurado aquel sistema de democracia en un país cuyos habitantes no tenían la preparación conveniente, pues el 60 por 100 no sabían leer y escribir, y la mayoría de los restantes no entendían y siguen sin entender lo que leen, en cada uno de los respectivos partidos se impusieron y triunfaron —como no podía ser menos de suceder— los más atrevidos y los menos escrupulosos, que siempre han sido lo más inmorales y los menos aptos.

Por semejante sistema de eliminación, han quedado y siguen excluidos en la gobernación del estado los hombres que más valen...

²²⁴"Conclusiones". Congreso de 1ª Enseñanza de Santiago (1909). Tip. El Eco de Santiago, pp. 11-17.

Si se analiza en detalle cada uno de los diferentes organismos oficiales del Estado, se ve en seguida como regla general que, entre sus componentes, no son los mejores, no son los que más valen, sino todo lo contrario los que usufructúan los cargos más elevados.

Aquella expresión tan corriente de que, en una nación, la comunidad de los que gobiernan es siempre la selecta minoría de los mejores, no reza para España.

Aquí seguimos un orden inverso. Por eso se explica perfectamente el por qué de la frase del señor Labra, al decir que «nuestra patria se mantiene en el error, mientras que en las otras naciones no».

Si se toma por medida de nuestro atraso el coeficiente de analfabetos, se ve que en España, al través de los años, esta cifra se mantiene estacionada entre el 50 y el 60 por 100, mientras que en los demás países ha descendido notablemente.

Igual resultado se observa en todos los órdenes del progreso que dependen de la acción oficial. No avanzamos. Nos movemos siempre dentro de este círculo: «en España no hay más cultura porque hay malos gobernantes, y si no tenemos mejores gobernantes es porque no hay más cultura».

Encerrados en ese círculo vicioso, por más que nos movemos, siempre nos hallamos en el mismo sitio.

¿Quién puede subvertir semejante orden de cosas? Sólo la acción decidida de los más buenos, de los mejores, puede abrir una brecha en aquel terrible círculo. Más esa acción debe ser mancomunada o conjunta, pues el esfuerzo aislado apenas produce ningún efecto útil.

Salgan de su ostracismo y acudan a la brecha los hombres buenos, los hombres desconocidos que en silencio lloran las desdichas nacionales. La hora actual es decisiva: ha llegado el momento de concertar aquella inteligencia y aplicar aquella acción decidida, si no queremos que España se pierda totalmente.

La oligarquía de hombres ineptos e inmorales que en España impera, ha llevado nuestra nación a los bordes del abismo. El último desastre, el más reciente de la larga serie, (nos referimos al tremendo desastre de Marruecos que, al escribir las presentes líneas, cruge y crepita en todos los ámbitos del hogar hispano) es de los que, por su magnitud, no tiene precedentes en ninguna otra nación del mundo²²⁵.

A Ballesteros, Inspector de primera enseñanza, en un artículo destinado al análisis de la problemática de la escuela rural, escribe:

"Si la labor de los Poderes públicos la expresáramos en una gráfica, veríamos que sólo en la curva que representara la vida administrativa y los sueldos se observaba variación, aunque suave y modestísima, mientras comprobaríamos con profundo dolor que en los resultados de la enseñanza, en el número de analfabetos, en la mejora de los edificios, en el régimen de las Escuelas, en la

²²⁵Loperena, P.: *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero*. Ad. Araluce, Barna, 1921, pp. IX-XI.

formación del Magisterio... la curva permanecía idéntica, con una insignificante variación a través de los años, de las décadas y casi, casi, de los siglos...

El resultado de esta obra negativa es la profunda desorganización que reina en la enseñanza, el mísero ambiente cultural de nuestros pueblos y la indiferencia de las gentes por los problemas más hondos de la Escuela, porque lógicamente la desatención y el olvido de los que mandan se traduce en indiferencia, en despreocupación de los que han de obedecer"²²⁶.

J. Costa, lapidario, como nos tiene acostumbrados, decía en 1907:

"La causa de los maestros se confunde en mi pensamiento con la causa patria, sin que haya otra por encima ni a su nivel.

Por no haberlo así entendido España, ha caído y sigue cayendo. Algún día se hará cargo; pero como siempre y en todo, cuando sea tarde. Habría yo querido que la causa de la Patria se identificara del mismo modo con la de los maestros; pero... mediten estas cifras: en los tres años y medio que duró el Gobierno llamado de Intervención Militar de los Estados Unidos en Cuba, entre 1898 y 1902, elevó el número de escuelas públicas, desde 300 que eran en toda la isla, a 8.600, y asignó a los maestros cubanos un haber igual al que percibían los de su país: 10.000 a 12.000 reales de entrada, por año. Es decir, que para el progreso, que para la enseñanza, que para sus sacerdotes, los maestros, la derrota de España fue un bien. Me quema los labios, pero he de decirlo: la agresión de los yanquis fue inicua; pero el triunfo lo tenían merecido...

Añadiré que aquí, ni aún con esa lección han aprendido nada los llamados políticos ni el llamado país"²²⁷.

Y finalmente, F. Giner de los Ríos, aludiendo al marasmo legislativo (R. Decretos, R. Ordenes,...) a que eran tan propensos, tanto liberales como conservadores, tejiendo y destejiendo sin cesar, a modo de tela de Penélope, consiguiendo, de esta manera, un auténtico bloqueo procesual, sentencia, en 1913:

"De ellos, de los escritores, del clero, del profesorado, de las familias es de los que puede y debe esperarse algún remedio, más bien que de los Gobiernos, que harto hacen con llenar la *Gaceta* de leyes, decretos y demás formas del arte de recetar"²²⁸.

²²⁶Ballesteros, A.: "La escuela rural en España". Rev. de Pedagogía, nº 7, Julio, 1922, p. 248.

²²⁷Costa, J.: *Maestro, escuela, patria*. pp. 254-265.

²²⁸Giner, F.: *Estudios sobre educación*. Madrid, 1933, (2ª ed.), p. 103.

Actitud social

La actitud de la sociedad, en general, ante el hecho educativo, ha sido catalogada como negativa o indiferente por la mayoría de autores coetáneos a la época historiada; sin embargo, es preciso matizar algunos aspectos.

La catalogación negativista se sustenta en distintas tesis: relación coste-rentabilidad, ignorancia y tradición paterna, "currícula" ilustrados, de clase, y no pragmáticos ni versátiles, etc... En las páginas siguientes trataremos de analizarlas; así como los aspectos individuantes a los que nos referíamos más arriba.

Tal vez, la tesis mayoritariamente avalada por los estudiosos del tema, sea la que hace referencia a la relación coste-rentabilidad. Los municipios remitían al Estado el 16 por 100 de los impuestos que recaudaban sobre contribuciones directas para el pago, por parte de este último, de las retribuciones del magisterio y del material escolar de los centros públicos primarios y, además, seguían con el deber de construir y mantener las escuelas.

Este peso sobre unos municipios, salvo las grandes y medianas ciudades, se hacía especialmente duro y, como afirma C. Sáiz, "en esta circunstancia radica en gran parte la inconsideración general hacia el maestro" —a quien se identifica con el sistema—. ²²⁹

R. Altamira, es especialmente gráfico, cuando insinúa:

"Es el edificio la parte más abandonada de nuestra administración docente. Responde esto a ser todavía ese elemento material de la enseñanza primaria una atención de los municipios y no del Estado; pues si es cierto que ahora figura en los presupuestos generales un crédito destinado a construcciones escolares, ese crédito es muy pequeño, es muy reciente y, además, requiere para su empleo, en cada caso, la cooperación de los municipios.

Ahora bien: éstos, salvo rarísimas excepciones, de las cuales todavía hay que descontar algunas (quizá las más importantes) que obedecen, más que al interés por la enseñanza, al odio y la guerra sorda que por motivos diferentes se hace en algunas localidades a la escuela nacional, han demostrado repetidamente que no les preocupa lo más mínimo la cultura popular. Por eso tienen las escuelas, casi siempre, en pisos alquilados, deficientes, pobres y desatendidos, aunque eso sí, pagando una cantidad superior al interés que devengaría un empréstito destinado a la construcción de edificios *ad hoc*". ²³⁰

²²⁹Sáiz, C.: "Enfermedades de nuestra enseñanza primaria". *La Escuela Moderna*, nº 144, Marzo, 1903, p. 191.

²³⁰Altamira, R.: *Ideario pedagógico*. Ed. Reus, Madrid, 1923, pp. 195-196.

Lo que ocurría a nivel municipal, tenía su parangón en el plano familiar: escolarizar a unos hijos durante seis años, alejándolos de la ayuda doméstica, para, al final, realizar la misma actividad de los padres, suponía para la familia obrera o campesina un coste demasiado fuerte para, a su juicio, obtener tan escasa rentabilidad. (Por ello se acepta, en general, el aprendizaje de los mecanismos de lectura, escritura y cálculo; pero no se entendía la inversión del tiempo en los demás aspectos curriculares —con excepción del Catecismo—).

El doctor F. Olóriz, analizando las causas del analfabetismo en España, decía:

"La causa general más poderosa del analfabetismo en nuestra patria es el ambiente social de indiferencia y aún de hostilidad a la enseñanza, que la tradición, la miseria y las preocupaciones han creado desde hace varios siglos, sin que los esfuerzos del que termina ahora hayan logrado más que atenuarlo. En las clase humildes y alejadas de centros de cultura suele venir la ignorancia de abolengo; los padres, resignados y acaso satisfechos con su suerte no estiman el saber de letras y no se interesan porque sus hijos las aprendan; los hijos, imbuidos en las mismas ideas, repugnan un trabajo cuya finalidad no comprenden, y del que no esperan provecho positivo; las nuevas generaciones miran con desdén la escuela, sin la que fueron felices sus antecesores; las autoridades municipales desatienden sus deberes con relación a la enseñanza, sin temor a protestas de sus administrados, y todos anteponen el más pequeño ahorro de gastos o la ganancia más insignificante del momento, al beneficio, remoto y para ellos problemático, que la instrucción pudiera reportarles"²³¹.

Y C.E. Núñez, al estudiar la educación como fuente de riqueza al servicio del capital humano, concluye:

"La actitud de la población ante la educación, basada en una percepción racional de los beneficios que individual o familiarmente se podrían derivar de ella, contribuyó decisivamente a configurar la transición de la alfabetización en España"²³².

La ignorancia paterna es otra de las causas que coadyuvan a este pasotismo popular. Los padres, como consecuencia de su incapacidad para apreciar, por ignorancia, el valor formativo de la cultura, renuncian a la escolarización de sus hijos y, como consecuencia, a la escuela.

²³¹Olóriz, F.: Op. cit., p. 295

²³²Núñez, C.E.: *La fuente de la riqueza*. Ed. Alianza, Madrid, 1992, p. 326.

V. Fráiz, en 1903, escribía al respecto:

"En España, y muy particularmente en este país, todavía no se deja sentir en la Escuela la acción de la familia, elemento en que ha de descansar la sociedad; por falta de hábitos, la verdadera ciencia de las madres es casi un factor desconocido y con la escasa cultura de la mayor parte de los padres nos encontramos con que entre la Escuela y la familia hay una verdadera colisión... (A causa de ello) desde el punto de vista político social el Maestro lucha con la carencia de elementos y recursos, con la indiferencia de los gobernantes y los embates del caciquismo, con la glacial frialdad de los padres, con la carencia de autoridad"²³³.

A. Rivero, Maestro Nacional, corroboraba estas ideas, cuando afirma:

"La apatía más grande, unida con la indiferencia del mayor escepticismo, son cualidades que, innatas en el pueblo español, transmitense cual ley hereditaria de unas a otras generaciones, formando nuestro típico carácter...

Si en todos nuestros actos damos exacta frase a lo anteriormente expuesto, donde con más intensidad esto se nota es en la asistencia de la niñez a nuestras escuelas rurales, asistencia que tan irregular y mezquina es, que al pensar en ella detenidamente contrístase el ánimo del más fuerte al considerar que los derroteros emprendidos por nuestra patria son caminos que conducen a un mañana tenebroso; porque, en efecto, ¿qué noche más lóbrega puede imaginarse que la producida por la ausencia de esa luz misteriosa y vivificante que se llama ciencia?

Extendida ante mi vista tengo la lista de esta escuela —que con poca diferencia será igual que todas—, y lo que primeramente y con más intensidad hiere mi retina son las cruces, que llenando una buena parte del encasillado, por no decir casi todo, convierten la lista en un tétrico cementerio que llena el alma de melancólica tristeza, abate el ánimo y hace caer a uno en un profundo sopor de los más negros tintes.

Yo, que como buen español, y muy especialmente como maestro, quisiera encontrarme con un registro de asistencia sin mácula, al hallármelo pletórico de esas señales demostrativas de nuestra incuria, me convengo una vez más de que el ingreso de esta querida España en el ideal de la palabra Europa camina a pasos tan acompasados y lentos, que, de no poner manos en obra con la mayor prontitud posible, creo que llegaremos tarde o no llegaremos nunca.

Pero esas faltas las cometen los niños que de una o de otra manera acuden a las escuelas, no siendo esto lo más triste, sino que de una población escolar que muy bien podría llegar a la cifra de ciento sesenta niños, y aun rebasarla, no frecuentan la escuela más de unos setenta... ¿Y aun queremos cultivar los espíritus marroquíes, existiendo tanto por hacer en casa?... ¿Cuál es la causa de esto que veo?...

²³³Fráiz, V.: *Las enseñanzas preferentes en las escuelas rurales e incompletas*. Imp. J.M. Paredes, Santiago, 1903, pp. 7 y 18.

Algunos padres que, ya por no estar lo suficientemente educados y percatados de su misión, ora por negligencia que les hace mirar a veces con soberano desdén las cuestiones escolares, y las menos de las veces por mala voluntad, no envían sus hijos a la escuela, único centro de cultura que les proporciona el alimento espiritual más succulento para la perfección de su ser y los capacita para ejercer las funciones de ciudadanía con verdadero conocimiento de sus deberes.

Consecuencias de esta dejadez clásica, de esta falta de celo, tanto de los padres como de nuestras autoridades, son el malestar sentido en nuestro hogares, la barbarie y el salvajismo más refinado que reina en nuestros pueblos. Y siendo así las partes, que son los pueblos, ¿cómo ha de ser el todo, que es la nación? Nación en la cual los elementos directores parecen estar sordos a las llamadas de la cultura, y que con su conducta parece ser que les importa un bledo que España, disociada del concierto europeo, caiga con estrépito en el centro del vecino continente"²³⁴.

J. Herrero Pérez, Maestro de las Escuelas Públicas de Madrid, expresaba, en 1912, a raíz de la actitud social frente al maestro:

"El porvenir del Magisterio no puede ser menos halagador: trabajar horas y horas en el trabajo más rudo y fatigoso; trabajar en locales inmundos muchas veces, antihigiénicos casi todas; trabajar con escasísimo y anticuado material pedagógico, lo que acrecienta la rudeza de la labor; trabajar con abrumador número de niños; luchar contra el caciquismo rural, contra los alcaldes de monterilla y contra la general falta de criterio de las Juntas locales; soportar las intemperancias, con ribetes de exageración, y la ingratitude de la mayor parte de los padres, achaque debido a una supina ignorancia; luchar por desvanecer el injusto aprecio y por desarraigar el oprobioso y erróneo concepto que el vulgo tiene de su misión altísima, augusta, casi sacerdotal. Y todo para lograr una remuneración bochornosa, sonrojante, ridícula, inadecuada a su misión, insuficiente para llenar sus necesidades, impropia para presentarse decorosamente en sociedad; propia, más bien, para juzgar al maestro como mártir del escarnio, de la befa vulgar, como la víctima propiciatoria del más tremendo error que ha cundido y cunde todavía en la sociedad española"²³⁵.

C. Silió, en su libro "La educación nacional", escribía:

"Ni los alumnos asistentes a las escuelas públicas, ni sus padres, sienten devoción por la escuela, ni aman al maestro.

La escuela, en multitud de hogares, es amenaza que se esgrime frente al niño rebelde, lugar de encierro, castigo que se impone a la travesura, reclusión obligada que contenga la correría y la bullanga, dejando silenciosa la casa y en paz la calle, durante algunas horas"²³⁶.

²³⁴Rivero, A.: "La enseñanza en las escuelas rurales". *La Escuela Moderna*, nº 240, Agosto, 1911, pp. 619-621.

²³⁵Herrero Pérez, J.: "La enseñanza primaria en España". *La Escuela Moderna*, nº 245, enero 1912, p. 53.

²³⁶Silió, C.: *La educación nacional*. Madrid, pp. 32-33.

E. García, Inspector de primera enseñanza de Navarra, compendia, en 1923:

"Todo el esfuerzo será pequeño para destruir nuestra penuria rural, que tanta indiferencia siente por la cultura. El tipo de D. Joaquín el Mayorazgo, del insigne «Azorín», abunda"²³⁷.

Había otro aspecto que condicionaba poderosamente, también, el escaso aprecio social a la institución escolar: el "currículum" academicista y literario-teórico que, con carácter único, regía el sistema escolar.

Este "currículum", que podía servir para quienes continuasen estudios, a los once años, en el Bachillerato y que, por lo tanto, era útil para las clases acomodadas, adolecía de eficacia para las clases productoras. Estas demandaban aplicabilidad preparatoria para el desempeño posterior de sus oficios. Por lo tanto, el obrero, el pequeño propietario rústico, menospreciaba de ese "currículum" todo aquello que no ofrecía esa aplicabilidad y centraba la escolarización, como decíamos anteriormente, en los rudimentos de lecto-escritura y cálculo, que eran los que les servían en sus necesidades vitales.

Una mayor flexibilidad en estos "currícula", en base a una adaptación al medio en el que iban a operar al perfil social en el que se incardinaban, así como del calendario y horario escolar, a buen seguro, hubiesen producido una superior eficacia de todo el sistema escolar.

V. Fráiz, escribía, al respecto:

"Es preciso acabar con la rutina; que la enseñanza no carezca de aplicación ni armonía; que se amolde a las necesidades sociales; que sea menos empírica e idealista, más general, más práctica, más integral: que aunque forme menos sabios o enciclopedistas, nos ofrezca más laboriosos y aptos ciudadanos..."

Las enseñanzas, las que se den en las escuelas lo mismo completas que incompletas, su preferencia estará determinada por la exigencia de cada localidad, ya sea agrícola, industrial o comercial cultivando dentro de estos tres aspectos la especialidad, dándole toda la amplitud posible sin olvidar lo que afecta a la cultura general del individuo"²³⁸.

²³⁷García E.: "Sobre la Escuela Rural". *Revista de Pedagogía*, nº 20, Agosto, 1923, p. 292.

²³⁸Fráiz, V.: Op. cit., p. 15 y 22.

Y A. Ballesteros, Inspector de Enseñanza primaria corroboraba en 1922:

"Es un vicio general de nuestra legislación sobre enseñanza primaria generalizar sus prescripciones a la totalidad de las Escuelas de España, despreocupándose de las variantes profundas que la región, la comarca o la población deben imprimir, para que su obra sea fecunda, en el carácter de los procedimientos escolares, en el contenido de las enseñanzas y en la organización de las clases.

Claro está que la raíz del mal se halla en la despreocupación de nuestros gobernantes de los problemas puramente técnicos que la Escuela nacional tiene aún vírgenes de reglamentación acertada y de todo intento de atacarlos sería y profundamente. En la historia de nuestra legislación de enseñanza están inéditas las páginas que se refieren al aspecto fundamental de ella, que es su organización, su orientación y régimen de unidad. Mientras que los Parlamentos del resto de las naciones —Portugal es un ejemplo de ello— discuten y reglamentan las cuestiones más esenciales de la vida escolar: asistencia, programas, organización, formación del Magisterio..., para adaptar la labor de las Escuelas a las necesidades del progreso pedagógico y a las nuevas direcciones sociales de los pueblos, nuestras Cortes viven alejadas de esos y de todos los temas que se refieren a la entraña misma de la vida de la Escuela. Y se da el caso sorprendente y tristísimo de que, desde 1909, en que se dieron prescripciones respecto a asistencia escolar, nuestro Parlamento no ha vuelto a ocuparse en problemas de índole pedagógica; y de que la organización actual, en sus líneas fundamentales, fue ordenada y reglamentada hace sesenta y cinco años por la ley Moyano, votada en 1857, sin que desde entonces haya habido un solo intento legislativo para remozar o, al menos, modificar el arcaico régimen vigente. Sólo se oye en nuestras Cámaras hablar de cosas escolares con motivo de alguna pregunta parlamentaria, en las que hay más un interés particular, o mejor electoral, que general, y en la discusión de los Presupuestos, en que sólo pueden tratarse muy de pasada y sin finalidad práctica inmediatas problemas que exigirían un estudio y una discusión minuciosa y documentada.

Y desde el Ministerio..., no se han planteado más que dos clases de cuestiones ; las meramente administrativas y formales, para las que se han dado y se dan un número incontable de disposiciones diversas y muchas veces contradictorias, y la mejora económica del personal docente; y aun esto se ha realizado con tanta modestia y tanta mezquindad que continúa vivo el descontento, sobre todo entre el Magisterio primary, y aguda y sangrante la necesidad que se intentaba satisfacer.

Y esto sucede porque el criterio simplista con que están hechos nuestros reglamentos escolares hace que el legislador se desentienda de las condiciones características de nuestra vida rural, en la que el niño sólo asiste con regularidad, tampoco constante, cuatro o cinco meses en el curso; la duración de la escolaridad termina a los once, a los diez, en muchos casos a los nueve años, pues entonces retiran los padres a los niños de la Escuela, para dedicarlos a las faenas agrícolas, y la matrícula del mayor número de ellas y su régimen unitario impiden el desenvolvimiento normal de las clases al tener un solo maestro que enseñar a escolares de todas las edades y de todos los grados de

la instrucción. En el poco tiempo que el maestro tiene bajo su acción a los niños de la aldea, fatigado de continuo por el número de los que han de recibir la enseñanza, lo que impone como tarea ingrata e inaplazable la de mantener la disciplina, tiene por fuerza que reducir la enseñanza a aquello que, por ser instrumento de toda cultura, considera más indispensable en toda su labor, y de ahí la preponderancia de la lectura, escritura y cuentas sobre todo otro género de disciplinas...

Es preciso fijar el concepto y establecer las características de la enseñanza rural frente a la enseñanza urbana para inducir de este modo normas acertadas de organización.

Como primera nota diferencial, observamos que la labor que la Escuela rural realiza es definitiva y única para la formación de la generalidad de los escolares; es decir, que los niños aldeanos no reciben otra acción educativa e instructiva que la de la Escuela primaria, y, por tanto, que al salir de ésta debe procurarse no sólo que se hayan despertado todas las actividades psico-orgánicas mediante un ejercicio intencionado y fecundo, sino que hayan alcanzado la preparación necesaria para satisfacer las necesidades prácticas de su vida. De manera que frente a la finalidad esencialmente ideal y teórica de la Escuela urbana, que puede, en cierto modo, desentenderse de la dirección que haya de seguir el alumno a la salida de las clases —esto, porque el medio le facilita después otros elementos que la orientan y la encauzan—, la escuela rural tiene que procurar no sólo despertar la vocación, sino aprovecharla y dirigirla de modo que dé su máximo rendimiento al traducirse en la definitiva actividad de la vida en el adulto. Modestamente la Escuela rural, pues, ha de tener un carácter y una orientación profesional...

Respecto al régimen interno de estas Escuelas que pueda evitar o paliar al menos la grave dificultad de la gran matrícula para un solo maestro, nosotros creemos preferible, como solución, en vez de la creación de nuevas Escuelas independientes, crear en las mixtas o unitarias cuya matrícula exceda de los treinta escolares un grado más, servido por otro maestro, que podría seguir siendo de asistencia mixta y debería enlazar y hacer depender su labor de la total de la Escuela.

Por último, la variedad de necesidades de la familia en la aldea y en la ciudad hace que sean diferentes la asistencia de los niños y, por tanto, las posibilidades de la enseñanza, debiendo, pues, darse normas diferentes respecto a la duración del curso, reparto de vacaciones y hasta sesiones y horas de clase en una y otra²³⁹.

Sobre el carácter curricular mixto de las escuelas rurales (teórico-práctico), V. Fráiz insiste, con estas palabras:

"Escuelas rurales e incompletas:

En unas y otras ha de procurarse en primer término el elemento educativo y luego el cultivo de aquellas materias que más propendan a redimir al educando en relación con sus condiciones, posición y el medio social en que vive...

²³⁹Ballesteros, A.: Op. cit., pp. 247-253.

Es la escuela rural la única Universidad, Academia o Liceo que frecuenta el pobre, la que más inteligencias cultiva y la que, como las de las grandes poblaciones, ha de producir ciudadanos aptos y patriotas capacitados y desgraciadamente se aleja de lo que exige el actual movimiento evolutivo...

La escuela rural, la que funde en su yunque la masa común del pueblo español es seguramente la entidad social más olvidada y es menester modificarlas, higienizarlas, ampliarlas, darles vida y otro carácter para que el educando saque de ella cultura, hábitos de trabajo, aptitudes para las ciencias y las artes, la predisposición precisa para practicar aquellas que dignifican y mejoran moral y materialmente las clases menos acomodadas y las arrastran hacia la enseñanza técnica y positivista²⁴⁰.

Y sobre la importancia del calendario escolar, escribe A. Rivero:

"Una de las causas de que tan irregular asistencia reine en nuestras escuelas rurales es el tiempo; porque, en efecto, examinando con atención la lista, se ve primeramente que al par que el termómetro marca una máxima y una mínima anual, también aquí hay un alza y una baja que son antitéticas a las oscilaciones termométricas. En los meses de primavera y verano, cuando la Naturaleza está espléndidamente ataviada de sus ricas y vistosas galas, es cuando la asistencia de los niños es menor; entonces los alumnos están ocupados en las labores agrícolas propias de la estación, claro es que mandados por sus padres, los cuales no dudan sacrificar sus débiles fuerzas y su educación con tal de ahorrarse los unos un módico jornal y los otros azuzados por la necesidad, y tienen que enviarlos al campo, aunque sea con dolor. En este tiempo la asistencia pierde cerca de un 50 por 100 de la ordinaria.

Por contraposición, cuando en los días crudos del helado invierno, las lluvias y las nieves no hacen factible la salida al campo ni aun para las personas mayores, entonces la escuela está abarrotada hasta el extremo de no haber más en el local..."²⁴¹.

Aceptado pues, que la motivación social hacia el hecho escolar no era positiva en términos generales, es preciso matizar, como decíamos al principio de este apartado, este aserto.

En primer lugar, las clases pudientes de este país eran conscientes de la importancia de la cultura en su doble sentido: como potenciación integral de la persona y como palanca hacia el poder; por ello, la Universidad les pertenecía, casi en exclusiva.

De este modo, no sólo aceptaban de buen grado el hecho escolar, sino que configuraron el suyo propio: la enseñanza privada confesional. Ello les garantizaba buenos colegios, con grandes medios, "ratio" regulada y profesorado religioso.

²⁴⁰Fráiz, V.: Op. cit., pp. 15-17.

²⁴¹Rivero, A.: Op. cit., p. 621.

En cambio, las clases menos pudientes, abocadas hacia la escuela pública, masificada, con edificios escolares, en general, deficientes y mal dotados, como vimos en su momento, y con un profesorado insuficientemente retribuido y peor considerado, no sentían idéntica valoración de un hecho escolar que les resultaba tangencial.

Otro hecho diferencial era el que afectaba a la escuela rural y a la escuela urbana.

En la primera, se podía producir masificación, como de hecho ocurría, en los municipios de un cierto vecindario —por encima de los 500-600 habitantes—; pero difícilmente se producía excedente (aunque, frecuentemente, a costa de una "ratio" superior a los cien alumnos por profesor²⁴²). Sin embargo en las grandes ciudades como Sevilla, Valencia, Zaragoza, Barcelona y, sobre todo, Madrid, existía un excedente por escolarizar que el sistema oficial no podía asimilar²⁴³.

Finalmente existía en España en la época historizada, otro aspecto que matizaba poderosamente la aceptación social del hecho escolar oficial primario: era la estructura de la propiedad y el régimen de explotación. Así, allí donde la propiedad rústica presentaba una distribución racional (haciendas de tipo medio suficientes para proporcionar una vida normal) como Castilla-León, el nivel de aceptación era superior a otras zonas donde la propiedad era demasiado grande —latifundios, como Andalucía y Extremadura—, o demasiado pequeña, como Galicia. En los latifundios la aparición del peón o bracero, sin nivel de aspiración alguno a nivel cultural-promocional; y, en los segundos, una economía precaria que fijaba al pequeño propietario a la tierra, producía un efecto similar por el rutinarismo y simpleza de su vida habitual.

En cambio, una economía familiar basada en la producción y venta de especies, como Castilla-León, favorecía al menos, la adquisición de un cierto nivel cultural para poder operar en los mercados transaccionales (leer, escribir y las cuatro reglas, al menos).

Por otra parte, los grandes centros poblacionales, exigían la existencia de grandes bolsas de obreros cualificados para la industria, el comercio y los servicios; ello hace que el producto escolar, aún para las clases productivas, sea, en general, valorado. Es por ello por lo que también, en estos grandes municipios, se produce un alto nivel de alfabetización.

²⁴²Según F. Martí Alpera el número de alumnos por cada profesor, era en 1904, de 84. (Francia presentaba 36; Gran Bretaña 44; Finlandia 38 y Suiza 44). En Op. cit. apéndice G.

²⁴³Ver capítulos III y IV.

Estas palabras de C.E. Núñez, ayudarán a dar un visión completa de este tema:

"Si bien el nivel de ingresos familiar puede sin duda tener una clara influencia sobre las posibilidades de escolarización de los niños, a niveles similares y de bajos ingresos son las expectativas profesionales, así como el nivel educativo de los progenitores los factores que mayor peso tienen.

A comienzos del siglo XX España era un país predominantemente agrícola, como se deduce de la distribución de la población activa (66% Agricultura, 16% Industria, 18% servicios, en 1919)... En el País Vasco y en Cataluña, regiones en vías de rápida industrialización, la transición de la alfabetización tuvo lugar a mayor velocidad que en otras regiones de menor dinamismo económico...

Con la excepción de estos dos centros industriales, España seguía siendo un país predominantemente agrícola a finales del siglo XIX. Se podían distinguir, sin embargo, distintos tipos de agricultura según los cultivos o el sistema de propiedad de la tierra dominantes. En términos generales, la agricultura española apenas introdujo innovaciones técnicas hasta bien entrado el siglo XX. En su mayoría, aquéllas disponibles en la época perseguían un ahorro de la mano de obra empleada en las tareas agrícolas, por lo que no eran las más adecuadas para una economía en la que este factor de producción era abundante y barato. De ahí que apenas se observasen cambios significativos en el cociente mano de obra/área cultivada. Indirectamente, la falta de innovaciones técnicas aplicadas a la agricultura apenas supuso estímulo alguno a la mejora de la educación de los trabajadores. En otras palabras, la demanda de alfabetización entre los trabajadores agrícolas no experimentó un aumento notable durante este período.

Esta situación de estancamiento tecnológico basada en la abundancia de mano de obra se dio particularmente en la mitad sur de la península. El cultivo del olivo no permitía la introducción de grandes innovaciones técnicas (de hecho, aun hoy en día su recogida es manual), y el cultivo del cereal se beneficiaba de la abundancia de mano de obra, que hacía innecesaria la introducción de compleja maquinaria agrícola. La persistencia de métodos de cultivo tradicionales y poco especializados no contribuía a que aumentase la demanda de alfabetización, o de formación profesional, entre los jornaleros andaluces o extremeños: sus posibilidades de encontrar empleo no mejoraban con una mayor educación por lo que, de hecho, se invirtió poco en la difusión de la instrucción primaria...

En la Meseta del Norte los cultivos seguían siendo los tradicionales de la España interior. La propiedad, sin embargo, estaba más distribuida que en el sur de la península, por lo que era relativamente más frecuente la figura del campesino propietario o arrendatario. Su autonomía laboral contribuía a que la educación tuviera entre estos campesinos un valor muy superior al que tenía entre los asalariados del campo. Cada unidad familiar se relacionaba directamente con el mercado tanto para la comercialización de sus productos como para la adquisición de aquéllos que no producían directamente. De hecho, la tradición mercantil en esta amplia región se remonta a las famosas ferias medievales que tuvieron lugar en Medina del Campo, Burgos, Valladolid, Sahagún y Segovia, entre

otras. Más recientemente, durante el siglo XVIII, el puerto de Santander se había convertido en un activo centro de comercio con las Américas. Esta vinculación de la explotación familiar al mercado, aunque una parte significativa de la producción se dedicara a la subsistencia, pudo haber contribuido a que la demanda de educación fuera mayor entre este grupo social que entre los jornaleros agrícolas²⁴⁴.

²⁴⁴Núñez, C.E.: *Op. cit.*, pp. 275-284.

CONCLUSION

Queremos cerrar este trabajo estableciendo un "feed-back" con el planteamiento inicial.

En él veíamos cómo los intelectuales incitaban a los políticos —dueños del poder— a actuar en pro de la educación popular como medio para modernizar cultural, económica y democráticamente el país. Veíamos también cómo éstos últimos, parece que tomaban el "testigo" y se convertían, aparentemente, en adalides de este mensaje. Pero, tras el análisis de la realidad sobre la que debían operar, nos han demostrado que todo eran palabras y que apenas hubo actos.

Sus intereses particulares, como clase dominante, predominaron, una vez más, sobre los intereses de la sociedad a la que decían representar y defender. Ellos se enriquecieron a costa del empobrecimiento del pueblo, truncando, una vez más, la utopía de los intelectuales regeneracionistas.

De esta manera, mientras los países occidentales europeos y los Estados Unidos, cifraban su desarrollo integral (económico, social y político) en la potenciación del sistema educativo (principalmente la cultura popular y las escuelas profesionales), España evolucionaba tan lentamente, que la distancia entre ellas, en lugar de reducirse, se ampliaba en detrimento nuestro. Las derrotas de Mukden y Sedán habían espoleado a Alemania y Francia a volcarse en el sistema educativo como única vía de evolución; la derrota de Santiago de Cuba fue respondida, de palabra, de igual modo; pero, de obra, en el pecunio personal y en la guerra de Marruecos.

Hemos visto cómo los analistas del momento, nos hablan también, de escaso interés social, y si ello lo dicen habremos de darles la razón; pero lo profundo estaba en lo anterior. Quien debía mover la máquina, como ocurrió en los países antedichos, era quien tenía el poder y, por tanto, los medios, para hacerlo: el Estado. Y más si desde abajo no se concebía el problema. Dotando de buenas escuelas a los municipios en

número suficiente, con el fin de poder escolarizar, gratuitamente, a todos los niños y niñas españoles entre seis y doce años; formando y retribuyendo adecuadamente al magisterio; dando conferencias de orientación a los padres y ofertándoles también a ellos enseñanza instrumental con sentido aplicado; estableciendo comedores escolares gratuitos —cantinas como se denominaban entonces— en todas las escuelas de las ciudades, etc., era como se debía haber procedido, desde arriba, para favorecer una sensibilidad social hacia el elemento educativo; mas cuando se ofertaba en deprimentes condiciones y agravada por una financiación, a ultranza, municipal, difícilmente podía favorecer dicha actitud.

B. Pérez Galdós, en el número con el que inauguraba su publicación la revista "Alma Española", escribió las siguientes palabras, que condensan todo nuestro mensaje:

"Como el agua a los campos, es necesaria la educación a nuestros secos y endurecidos entendimientos. Han dicho que no deseamos instruirnos, puesto que no pedimos la instrucción con el ansia del hambriento que quiere pan. La instrucción no se pide de otro modo que por la voz, o mejor, por los signos de la ignorancia. El ignorante es un niño, y el niño no pide más que el pecho, si es chiquitín, o los juguetes, si es grandullón. Aguardar para la educación de la criatura a que esta diga «llévenme a la escuela, que tengo muchas ganas de ser sabio» es fiar nuestros planes a la infinita pachorra de la Eternidad. Si así lo hiciéramos, demostraríamos que los grandes somos tan cerniles como los pequeños"²⁴⁵.

²⁴⁵Citado por Martí Alpera, F., en Op. cit. p. 26.

DOCUMENTACION

- ALBA, S.: "Política pedagógica española". *B.I.L.E.*, N° 636, 1913.
- ALCANTARA GARCIA, P. de: "Otro año más". *La Escuela Moderna*, n° 82, Enero 1898.
- ALCANTARA GARCIA, P. de: "Llamamiento". *La Escuela Moderna*, n° 88, Julio 1898.
- ALCANTARA GARCIA, P. de: "En 1899". *La Escuela Moderna*, n° 94, Enero 1899.
- ALCANTARA GARCIA, P. de: "En 1900". *La Escuela Moderna*, n° 106, Enero 1900.
- ALCANTARA GARCIA, P. de: "Crónica de la enseñanza en España". *La Escuela Moderna*, n° 142, Enero 1903.
- ALTAMIRA, R.: *Ideario pedagógico*. Ed. Reus, Madrid, 1923.
- ALVAREZ, M.: "La ignorancia es la muerte". *La Escuela Moderna*, n° 144, Marzo 1903.
- AMADOR, R.: "El gran problema". *La Escuela Moderna*, n° 198, Feb. 1908.
- ANUARIO ESTADISTICO DE ESPAÑA. Años 1910, 1917 a 1923 y 1925 a 1931.
- "Asociación Nacional del Magisterio Primario". *La Escuela Moderna*, n° 171, Junio 1905.
- BALLESTEROS, A.: "La escuela rural en España". *Revista de Pedagogía*, n° 7, Julio 1922.
- BALLESTEROS, A.: "El maestro rural". *Rev. de Pedagogía*, n° 25, Enero 1924.
- BARTOLOME Y MINGO, E.: "Problema pedagógico". *La Escuela Moderna*, n° 195, nov. 1907.
- BARTOLOME Y MINGO, E.: "El año nuevo". *La Escuela Moderna*, n° 209, Enero 1909.

- BARTOLOME Y MINGO, E.: "El año nuevo". *La Escuela Moderna*, nº 233, Enero 1911.
- BARTOLOME Y MINGO, E.: "El año que empieza". *La Escuela Moderna*, nº 245, Enero 1912.
- BARTOLOME Y MINGO, E.: "Balance anual". *La Escuela Moderna*, nº 257, Enero 1913.
- BARTOLOME Y MINGO, E.: "El analfabetismo". *La Escuela Moderna*, nº 325, Oct. 1918.
- BUGALLAL, G.: "Discurso inaugural del Congreso Pedagógico Nacional de Albacete". *La Escuela Moderna*, nº 151, Oct. 1903.
- CAVESTANY, J.A.: "La enseñanza primaria en Madrid". *La Escuela Moderna*, nº 271, Marzo 1914.
- CIERVA, J. de la: "Reorganización de la primera enseñanza". R.D. de 22-Marzo-1905.
- "CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL DE ALBACETE". *La Escuela Moderna*, nº 151, Oct. 1903.
- "Conclusiones". *Congreso de 1ª enseñanza de Santiago*, 1909.
- "Conclusiones. Asamblea de Maestros Públicos de Vigo". *La Escuela Moderna*, nº 239, Julio 1911.
- COSSIO, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid, 1915. 2ª ed.
- COSSIO, M.B.: "Idilio pedagógico". *La Escuela Moderna*, nº 98, Mayo 1899.
- COSSIO, M.B.: "El maestro, la escuela". *B.I.L.E.*, nºs. 558-559, Sept.-Oct. 1906.
- COSTA, J.: *Oligarquía y caciquismo como forma actual de gobierno en España*. Ed. Guara, Zaragoza, 1982.
- COSTA, J.: *Maestro, escuela, patria*. Madrid, 1916.
- COSTA, J.: *Reconstitución y europeización de España*. V. Campo, Huesca, 1924.
- ESTADISTICA Escolar de España: 1908. Ministerio Instrucción Pública y Bellas Artes. Madrid, T. II.
- ESTADISTICA de Escuelas Nacionales: 1922-1923. Ministerio Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1924.

- ESCUELAS Normales de Maestros y Maestras. Ministerio Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1925.
- FIGUEROA, A. de: "R.D. de 17-Agosto-1901". Colec. Legislativa de España. T. IX, vol. 2º, 1901.
- FIGUEROA, A. de: "R.D. de 26-Oct.-1901". Colec. Legislativa de España, T. IX, vol. 2º, 1901.
- FIGUEROA, A. de: "Discurso leído en la Universidad de Salamanca... 1902-1903". *Historia de la Educación en España*, T.III. M.E.C., Madrid, 1982.
- FIGUEROA, A. de: "Discurso de apertura del curso académico 1901-1902 en la Universidad Central". *La Escuela Moderna*, nº 155, Feb. 1904.
- FIGUEROA, A. de: *Memoria*. Ministerio de I.P. y Bellas Artes, Madrid, 1910.
- FRAIZ, V.: *Las enseñanzas preferentes en las escuelas rurales e incompletas*. J.M. Paredes, Santiago, 1903.
- GARCIA ALIX, D.: *Disposiciones dictadas para la organización de la enseñanza*. Colegio Sordomudos, Madrid, 1900.
- GARCIA, E.: "Sobre la Escuela rural". *Revista de Pedagogía*, nº 20, Agosto, 1923.
- GARCIA GARCIA, J.: "Pedagogía". *La Escuela Moderna*, nº 220, Dic. 1909.
- GARCIA SOLA, E.: *Reseña crítica del estado de la enseñanza en España*. Granada, 1902.
- GINER DE LOS RIOS, F.: *Estudios sobre educación*. Madrid 1933, 2ª ed.
- GINER DE LOS RIOS, F.: "Problemas urgentes de nuestra educación nacional". *B.I.L.E.*, nºs. 509 y 510, Agosto y Sept. de 1902.
- GINER DE LOS RIOS, F.: "La formación «universitaria» del profesorado de primera enseñanza". *La Escuela Moderna*, nº 388, Enero 1924.
- GINER DE LOS RIOS, F.: "Maestros y Catedráticos". *Educación y Enseñanza*. Madrid, 1925.
- HERRERO PEREZ, J.: "La enseñanza primaria en España". *La Escuela Moderna*, nº 245, Enero 1912.

"Informaciones". *Revista de Pedagogía*, nº 25, Enero 1924.

JIMENO, A.: "Discurso de apertura del curso académico 1906-1907 en la Universidad Central". *La Escuela Moderna*, nº 187, Oct. 1906.

LABRA, R.M. de: *La Escuela Moderna*, nº 150, Sept. 1903.

LA PRIMERA ENSEÑANZA EN MADRID: 1924. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1925.

Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857. Colección Legislativa de España, T. LXXIII.

LOPERENA, P. *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero*. Ed. Araluce, Barcelona, 1923.

LOZANO Y PONCE DE LEON, P.: "A la sociedad protectora de los niños". *La Escuela Moderna*, nº 181, Abril 1906.

LOZANO Y PONCE DE LEON, P.: "El analfabetismo en España". *La Escuela Moderna*, nº 262, Junio 1913.

LUZURIAGA, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*. J. Cosano, Madrid, 1917.

LUZURIAGA, L.: "El analfabetismo en España". *B.I.L.E.*, Oct. 1926.

LUZURIAGA, L.: "Escuelas". *Seminario España*, nº 61, 1916.

LUZURIAGA, L.: *La preparación de los maestros*. J. Cosano, Madrid, 1918.

LUZURIAGA, L.: "Problemas actuales que afectan al magisterio". *Rev. de Pedagogía*, nº 17, Mayo 1923.

MARTI ALPERA, F.: *Por las escuelas de Europa*. Suc. de Hernando, Madrid, 1904, 2ª ed.

MARTI ALPERA, F.: "Congreso pedagógico de Zaragoza". *La Escuela Moderna*, nº 208, Dic. 1908.

MARTINEZ ARANDA, R.: "Hechos y Proyectos de la Asociación Nacional del Magisterio Primario". *Revista de Pedagogía*, nº 10, Oct. 1922.

NAVARRO SALVADOR, E.: "Presupuestos escolares europeos". *La Escuela Moderna*, nº 255, Nov. 1912.

- MARTI ALPERA, F.: "Escolares sin escuela". *La Escuela Moderna*, nº 265, Sept. 1913.
- NUÑEZ, C.E.: *La fuente de la riqueza*. Alianza Ed., Madrid, 1992.
- OGOPIZ, E.: "Vamos regenerándonos". *La Escuela Moderna*, nº 181, Abril 1906.
- OLORIZ, F.: "El analfabetismo en España". *B.I.L.E.*, nº 486, Sept. 1900.
- PICAVEA, M.: *El problema nacional*. Madrid, 1899.
- POSADA, A.: *Política y Enseñanza*. M. Jorro, Madrid, 1904.
- Presupuestos. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Madrid. Años 1902-1923.
- RAMON Y CAJAL, S.: "La regeneración nacional" *La Escuela Moderna*, nº 92, Nov. 1898.
- R.D. de 25 de Octubre de 1901. Colección Legislativa de España, T.X, Vol. 3º.
- Rivero, A.: "La enseñanza en las escuelas rurales". *La Escuela Moderna*, nº 240, Agosto, 1911.
- RODRIGUEZ, G.: "Manifiestas deficiencias graves del Plan de Estudios de las Escuelas Normales". *La Escuela Moderna*, nº 405, Junio 1925.
- ROSELLO, A.: "Política pedagógica española". *B.I.L.E.*, nº 701. Agosto, 1918.
- SAIZ OTERO, C.: "De las enfermedades de nuestra enseñanza primaria". *La Escuela Moderna*, nº 144, Marzo 1903.
- SAIZ OTERO, C.: "¿Cómo utilizar los millones de superavit?". *La Escuela Moderna*, nº 171, Junio 1905.
- SANTULLANO, L.: *Hacia una escuela mejor*. Ed. La Lectura, Madrid.
- SARDA, A.: "La regeneración". *La Escuela Moderna*, nº 96, Marzo 1899.
- SELA, A.: *La educación nacional*. V. Suárez, Madrid 1910.
- SILIO, C.: *La educación nacional*. F. Beltrán, Madrid, 1914.
- SOLANA, E.: *La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas*. Junta para la Ampliación de Estudios, Madrid.

SOLER, E.: "Importancia y dignidad del Magisterio de primera enseñanza". *La Escuela Moderna*, nº 133, Abril 1902.

TUDELA, A. de: "Las Escuelas Normales en la Segunda Asamblea Universitaria de Barcelona". *La Escuela Moderna*, nº 166, Enero 1905.

TUÑÓN DE LARA, M.: *La España del siglo XX*. Ed. Laia, Barcelona, 1974.

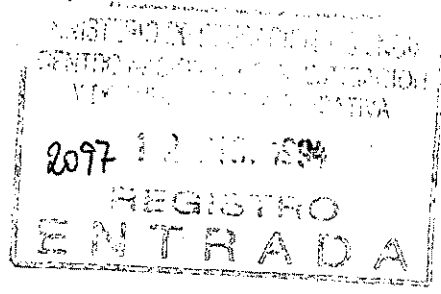
TUÑÓN DE LARA, M.: *La España del siglo XIX*. Ed. Laia, Barcelona, 1973.

TUÑÓN DE LARA, M.: *Historia y realidad del poder*. Edicusa, Madrid, 1967.

UÑA, J.: "Bases para una reforma de nuestra Instrucción Pública". *B.I.L.E.*, nº 705, Dic. 1918.

→ VILANOVA, M. y otro: Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981. M.E.C., Madrid, 1922.

VILAR, P.: *Historia de España*. Libraire Espagnole. París, 1975.



REGENERACIONISMO Y EDUCACION EN ESPAÑA (1900-1923)

ANGEL GOMEZ MORENO

OBJETIVO

El movimiento regeneracionista que inunda la inteligencia progresista española a principios del presente siglo, relacionado en su mayor parte a la I.L.E., abanderaba la cultura como estandarte básico para la modernización social, política y técnica del país.

La debacle militar sufrida ante E.E.U.U. tanto en Cavite como en Santiago, suponía mucho más que una derrota militar "ordinaria" - equilibrada en cuanto a cierta similitud tecnológica-, pues se dió en manifiesta inferioridad hispana (acorazados y cruceros pertrechados con cañones de largo alcance y tiro rápido, frente a viejos barcos mal equipados).

Destruida nuestra escuadra y perdidas, como consecuencia, las posesiones antillanas y cubanas, España entró en una profunda crisis de identidad como potencia colonial.



E.E.U.U. había situado a España en su verdadera dimensión: empobrecida, inculta y aislada del renacimiento social (democracias) cultural y tecnológico occidental.

De ahí ese vehemente grito de regeneración nacional a través de la educación. Ella posibilitaría la formación del ciudadano democrático y del obrero cualificado, base de dicha regeneración.

El movimiento exigía un seguimiento para ver en qué medida tuvo eco en las clases directoras del país -fuerzas políticas y sociales- y, como resultado, en la clase popular. Este ha sido el objetivo del investigador a la hora de afrontar este trabajo, con el ánimo de enriquecer el caudal de conocimientos existente sobre el tema.

METODO

Para acceder a la información y posterior tratamiento de la misma que nos condujese al objetivo propuesto, hemos seguido el siguiente camino:

1º Plantear el discurso regeneracionista a través de figuras representativas, señalando su mensaje más significativo.

2º Presentar, igualmente, el verbo político con respecto al tema educativo para calibrar su concordancia con la tesis regeneracionista.

3º Analizar como variables investigativas el proceso escolarizador, la institución escolar y el maestro, con el objeto de realizar un seguimiento de su evolución real en concordancia con los planteamientos regeneracionistas y políticos.

4º Analizar la etiología del desfase entre la teoría y la realidad.

RESULTADOS

Tal como sabíamos de antemano, los intelectuales progresistas del país sintonizaban con el discurso modernizador del movimiento culto occidental y entendían que el único modo de liberar el país de la pesada losa del ancestral oscurantismo cultural y quietismo socio-político, era mediante la formación del hombre nuevo -culto y técnicamente cualificado- en un nuevo modelo de sociedad -democrática y justa-.

Los políticos nos han sorprendido relativamente al entrar en sus planteamientos sobre el tema educativo. A nivel formal, defendían la misma tesis que los regeneracionistas, especialmente cuando ejercían como Ministros de I.P. y B.A.; pero a la hora de acordar inversiones en educación o legislar decididamente en favor de ella y sus elementos constitutivos -formación del profesorado, currícula, período de escolarización, etc.- afloraba el fondo de la cuestión: una motivación absolutamente negativa hacia un cambio en profundidad del sistema.

De esta manera, a nivel escolarizador en 1923, la población escolar matriculada en las escuelas públicas del país, suponía el 50,7% del total de la población escolar de entre 6 y 12 años de edad quedando, por consiguiente, sin matricular en estas escuelas el 49,3% de los niños y de las niñas españoles. Si descontamos el porcentaje escolarizado en las escuelas privadas, en torno al 12%, hallamos que próximamente al

37,3% de la población escolar no asiste a la escuela; lo que, traducido a número real, supone la cifra de 1.044.012 niños.

¿Qué se consiguió, pues, en el período historiado a nivel escolarizador? Reducir en un 5,5% aproximadamente la población escolar sin escolarizar. Ello significó que la población alfabeta mayor de diez años en España fuese únicamente, en 1920, el 56% del total, habiéndose aumentado, entre 1900 y 1920, en un 15%.

Suponía todo esto que, en 1920, hubiese todavía 7.317.000 españoles mayores de 10 años que no sabían leer ni escribir. Lejos, muy lejos aún de los objetivos regeneracionistas: plena alfabetización en el menor tiempo posible.

En lo que respecta a la Institución escolar, entre 1903 y 1923, se incrementa el número de escuelas en 4.901, lo que representa un 18,8% sobre la cifra inicial -22.179 en 1903, 27.080 en 1923-. Ahora bien, la matrícula real por maestro-escuela era, en 1923, de 58,5 niños, lo que habla de la masificación del sistema; y si considerásemos la relación entre el número total de niños en edad escolar en dicha fecha - 2.798.959- y el número de maestros -28.924- la "ratio" sería de 96 niños por maestro.

Si atendemos a otros aspectos cualitativos, vemos como en lo relativo a la superficie por alumno, más del 30% de las escuelas unitarias y más del 19,2% de las graduadas, incumple las normas técnico-higiénicas exigidas en la R.O. de 31 de marzo de 1923 (1,25 m).

Igualmente, si se tiene en cuenta el volumen por alumno, según indicaba la anterior R.O., el 66% de las escuelas unitarias y el 40% de las graduadas no llegaban a la densidad exigida (5m).

El maestro, en su formación, contempló tres planes de estudios: el de 1901 -integración en los Institutos Generales y Técnicos-, el de 1903 -retornándolos a las Normales- y el de 1914.

Todos adolecieron de exceso de asignaturas, lo que favorecía la superficialidad, y de no exigir el bachillerato elemental como condición necesaria para realizar el examen de ingreso. Por todo ello, el nivel de cualificación científico-pedagógica del maestro, especialmente del elemental entre 1901 y 1914, era sensiblemente deficitario -hecho que se constata especialmente a nivel comparado-.

En el aspecto económico, el maestro se debatía entre la modestia y la escasez. Entraron en el siglo XX con un débito municipal de 9.500.000 pts.y reivindicaron permanentemente un mínimo de 1.000 pts. por año como salario más bajo e igualar su escala con el resto de funcionarios civiles del Estado.

Alvaro de Figueroa rescató de las manos municipales las retribuciones del magisterio, asignándoselas al Estado, pero conservó la escala salarial y siguió considerando a los maestros como funcionarios municipales. Con ello pues, únicamente se aseguraba la percepción puntual de sus haberes al magisterio (lo cual no obstante, tal como estaban las cosas, era un logro significativo que hizo considerar al

Conde, por parte del magisterio, como su benefactor, concediéndole la presidencia de la Asociación Nacional del Magisterio Primario).

En 1901, la escala salarial de los maestros de primera enseñanza iba de 150 pts. anuales a 3.000. En 1903, un ministro conservador, M. Allendesalazar, elevaba el sueldo mínimo a 500 pts., mientras el cuerpo magisterial solicitaba 775 (Congreso pedagógico Nacional de Albacete).

En 1905, otro ministro conservador, J. de la Cierva, elevaría a 1.000 pts. anuales el salario mínimo de los maestros españoles, verdadero sueño del colectivo (R.D. de 22 de marzo). Sin embargo, el cambio de gobierno truncó la plasmación de este R.D. en la ley de Presupuestos del año siguiente y los liberales se olvidaron del tema (1905-1907), como asimismo los conservadores entre 1907 y 1910.

En 1910, Alvaro de Figueroa, ministro liberal, conseguía de nuevo sensibilizar a la clase política presentando su famosa "Memoria" al Congreso de Diputados, defendiendo las míticas 1.000 pts. de salario mínimo. Hecho que se recoge en la ley de Presupuestos Generales del Estado de 29 de diciembre del mismo año. No obstante, su implantación se llevaría a efecto a medida que se produjesen vacantes, con lo cual su efecto no cubría a buena parte del profesorado (en 1914, 5.356 maestros y 4.637 maestras percibían salarios inferiores).

Finalmente en 1921, el salario mínimo se fijaba en 2.000 pts./año estableciéndose nueve categorías entre dicha cantidad y la de 8.000 (en Inglaterra percibían entre 4.000 y 13.000).

A efectos de percibir el valor real de estos salarios, es preciso cotejarlos con los que se perciben en otras esferas de la administración y campos productivos.

En 1911, los Oficiales Administrativos del Ministerio de I.P. y B.A. de 2ª, percibían 3.000 pts. anuales y los de 5ª, 1.500 pts.. El Conserje de la Escuela Normal de Maestros de Madrid, cobraba 1.500 pts. anuales, los Porteros 1.250 y el Jardinero 1.000 (recordemos que, en 1914, el 39% de los maestros españoles no llegaban a esas 1.000 pts. como salario básico).

En 1921, los Auxiliares Administrativos del mismo ministerio de 2ª categoría percibían 2.000 pts. año, los Porteros 5.000 el mayor, 3.500 los primeros, 3.000 los segundos, 2.500 los terceros y 2.000 los cuartos (en ese momento el 58% de los maestros públicos percibían un salario de 2.000 pts. año).

Mirando a otros campos productivos, vemos como los salarios medios en pts. por día de trabajo eran, en 1914, en Madrid: Obreros metalúrgicos 9 pts.; Herreros 9 pts.; Albañiles 5 pts.; Carpinteros 5,75 pts.; Pintores 6,25 pts.; Zapateros 5,50 pts.; Sastres 9 pts.; Braceros agrícolas 3,75 pts.. En 1919 los salarios respectivos eran: Obreros metalúrgicos: 11 pts.; Herreros 11 pts.; Albañiles 7,75 pts.; Carpinteros 9,75 pts.; Pintores

11 pts.; Zapateros 9 pts.; Sastres 12 pts.; Braceros agrícolas 5,25 pts. (no hace falta suponer que la mayoría de los maestros españoles percibían menos dinero por día de trabajo).

Para calibrar el poder adquisitivo de estos salarios y consiguientemente inferir el nivel de vida de los maestros, es preciso conocer el índice de precios al por menor de los artículos de consumo de primera necesidad, a nivel nacional en el período comprendido entre los años 1909-1914:

kg. de pan de trigo: 0,37 pts.

kg. de carne de vaca: 1,84

kg. de carne de oveja: 1,62

kg. de bacalao: 1,32

kg. de azúcar: 1,18

litro de aceite: 1,41

litro de leche: 0,40

docena de huevos: 1,30

kg. de arroz: 0,58

kg. de patatas: 0,15

kg. de garbanzos: 0,81

En 1920-1921 los precios eran los siguientes: pan de trigo 0,72 pts. kilo, carne de vaca 3,77 pts. kilo, carne de oveja 3,49 pts. kilo, bacalao 2,46 pts. kilo, aceite 2,08 pts. litro, azúcar 2 pts. kilo, leche 0,60 pts. litro, huevos 2,50 pts. docena, arroz 0,85 pts. kilo, patatas 0,25 pts. kilo, garbanzos 1,32 pts. kilo.

El bajo nivel de vida del maestro marcado por estos precios, originó la pérdida de alumnado en las Escuelas Normales masculinas: matrícula de 8707 entre enseñanza oficial y no-oficial en el curso 1914-1915 y 6.376 en el curso 1923-24 (2.331 menos).

Todo ello implicaba necesariamente, en especial para las categorías salariales inferiores, un nivel de vida precario no exento de privaciones. La imagen del maestro famélico al frente de una clase numerosa era desgraciadamente demasiado habitual en España y, fruto de ello, la escasa consideración social. No era extraño ver, objeto de ridículo social, en dibujos, chistes o en la escena teatral a estos desventurados profesionales de la educación, paradójicamente los auténticos portadores del devenir.

¿A qué obedecía todo ello? ¿Cómo era posible que el instrumento o medio que había de regenerar el país, la educación popular, estuviese, en realidad, tan escasamente atendida?

A lo largo de nuestro estudio hemos visto que todo era una cuestión de intereses de la oligarquía dominante en el país: caciques rurales, aristócratas tradicionales y financieros.

Demuestra este aserto la distribución presupuestaria de la época estudiada. Si analizamos la inversión nacional realizada en Instrucción Pública y Bellas Artes, vemos que el porcentaje medio dedicado a la misma entre 1902 y 1923 es, a falta de los años 1903, 1905, 1910, 1912, 1916 y 1921-22, del 4,8; mientras que al Ministerio de la Guerra, de alto interés financiero-militar, se destinaba el 15,9% y a la Acción en Marruecos, verdadera guerra de idénticos intereses - recordemos la explotación minera del Rif o las fulgurantes carreras militares-, el 7,3%.

Si además tenemos en cuenta que del propio presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se destinaba aproximadamente el 60% a la atención de la enseñanza primaria, resulta pues, que únicamente recalaba en el objetivo propuesto en torno al 3%, como valor medio, de los Presupuestos Generales del Estado.

Ello nos lleva a concluir que es a esta clase dirigente del país a quien la Historia ha de demandar responsabilidades a la hora de evaluar el fracaso modernizador de España en el periodo analizado, mediante el impulso de la educación nacional; periodo, por otro lado crítico, puesto que nos alejó sensiblemente de los países occidentales avanzados y nos impidió un aprendizaje social democrático de consecuencias imprevisibles para la Historia de España.