

ESTUDIOS SOBRE LA CIENCIA



TERESA MARIN ECED

**LA RENOVACION PEDAGOGICA
EN ESPAÑA (1907-1936)**

**LOS PENSIONADOS EN PEDAGOGIA
POR LA JUNTA PARA AMPLIACION
DE ESTUDIOS**

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS

**LA RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA EN ESPAÑA
(1907-1936)**

ESTUDIOS SOBRE LA CIENCIA: 11

TERESA MARÍN ECED

**LA RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA EN ESPAÑA
(1907-1936)**

**LOS PENSIONADOS
EN PEDAGOGÍA
POR LA JUNTA
PARA AMPLIACIÓN
DE ESTUDIOS**

**CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
MADRID, 1990**

Este libro ha sido editado gracias a la ayuda de la Secretaría de Estado de Educación del MEC, dentro del programa de «Carlos III y la Ilustración (1789-1989)».



© C.S.I.C.

NIPO: 84-00-07016-X

Depósito Legal: M-44764-1989

Impreso en España. *Printed in Spain*

T.F. ARTES GRÁFICAS, S.A.

Polígono de Alcobendas, C/ La Granja, 39 - 28100 MADRID

El trabajo de Teresa Marín Eced viene a continuar la línea de ediciones que sobre la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas se está llevando a cabo, por iniciativa del Programa de Extensión Científica del CSIC.

El Programa de Extensión Científica tiene también encomendado el proyecto de revitalizar la Residencia de Estudiantes, creada al aliento de las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, y cuya vinculación a la Junta es conocida.

Por estas razones, el grupo de investigadores integrantes del Programa de Extensión Científica, pero también animadores de la nueva vida de la Residencia de Estudiantes, ha abordado con entusiasmo la edición de esta obra, «LA RENOVACION PEDAGOGICA EN ESPAÑA (1907-36)». Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios», que recoge un pasaje fundamental de la historia de la propia Residencia. Muchos residentes fueron becados por la Junta en un momento histórico en el que la renovación pedagógica fue piedra angular de la modernización social y cultural española. Teresa Marín evidencia en su trabajo la importante labor que la Junta para Ampliación de Estudios acometió a través de su política de becas —truncada por la guerra civil de 1936— contribuyendo al cambio y europeización de la enseñanza en nuestro país. Hoy, que la Residencia de Estudiantes vuelve a desempeñar el papel que ya jugó en los años anteriores a la guerra, de vanguardia de la cultura española en permanente contacto con el resto del mundo, nos alegra sacar a la luz obra tan significativa de nuestra historia reciente y tan aleccionadora para nuestra situación presente y futura.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
PRÓLOGO por el Dr. J. Ruiz Berrio	XV
INTRODUCCIÓN	XXIII
 CAPÍTULO 1. LAS BECAS PARA TEMAS EDUCATIVOS, DENTRO DE LA POLÍTICA DE BECAS DE LA JAE	 3
Las cifras hasta 1910	3
Consideraciones previas al análisis cuantitativo de las cifras	5
Solicitudes de beca. Criterios en la agrupación por materias	7
Solicitudes de beca. Criterios en la agrupación de Centros	9
Relación de solicitudes por temas y Centros de procedencia (1910-1934)	11
Distribución de solicitudes de pensiones por materias	42
Distribución de solicitudes de pensiones por Centros	43
Relación entre las solicitudes en Pedagogía y el total de solicitudes. (Años 1910-1934)	53
Significación de las solicitudes en Pedagogía	56
Sectores interesados por lo pedagógico	60
Posición de las solicitudes en Pedagogía respecto a las demás materias ..	63
El elevado número de solicitudes en Pedagogía y la distribución general por países	65
Pensiones concedidas por la JAE. Criterios en la agrupación por materias	66
Puntualizaciones a los datos sobre pensiones	68
Relación de pensiones por materias. (Años 1910-1927)	70
Distribución de pensiones por materias. Consideraciones previas	78
Política de la Junta en materia de pensiones	79
Las pensiones en Pedagogía dentro del conjunto de pensiones	90
Precisiones sobre las pensiones en Pedagogía	96
Reflexiones en cuanto a sexo, procedencia, clase social de los pensionados y países visitados por ellos	98

	<u>Página</u>
CAPÍTULO 2. ESTUDIO DE LOS BECADOS EN EDUCACIÓN	103
Evolución del número de pensionados por años	103
Diferencias en las cifras sobre pensionados, según las fuentes	104
Variación numérica de pensionados. Períodos de depresión y posibles causas	110
Singularidad del año 1908	116
Primer período de alza en el número de pensionados (1910-1913)	118
Segundo período de alza (1920-1922)	121
Tras el paréntesis de 1923, un bienio de esplendor (1924 y 1925)	126
La II República y la política de pensiones de la JAE	131
Anomalías en el período republicano	135
Sexo y profesión de los pensionados	138
Los maestros, los más favorecidos por la JAE	143
Confianza de la Junta en los Inspectores de Enseñanza Primaria	146
Grupos profesionales minoritarios, pero de alta significación	149
Bajo número de mujeres pensionadas excepto en Escuelas Normales	154
Valoración de los «curricula» por parte de la JAE	160
Distribución de pensionados por Comunidades Autónomas	165
 CAPÍTULO 3. INSTITUCIONES VISITADAS Y TEMAS PEDAGÓGICOS ESTUDIADOS	 171
La Sorbona, en especial sus laboratorios, foco de atracción para los pensionados	175
Las Escuelas Normales francesas. Saint-Cloud	180
Las escuelas primarias de Francia	184
Las instituciones francesas de Educación Especial	191
Bélgica, el segundo país en número de pensionados	195
Las escuelas-taller de Bélgica	197
Valoración de las escuelas agrícolas belgas por los pensionados	203
Las instituciones decrolyanas	206
Otros Centros belgas en el itinerario de los pensionados	211
Suiza	219
El Instituto J. J. Rousseau	226
Valoración de la JAE por el Instituto J. J. Rousseau	230
Relaciones internacionales y pacifismo	233
Países de lengua inglesa	238
La educación del carácter en la Pedagogía inglesa	240

X

	<u>Página</u>
Alemania y Austria	248
La práctica escolar alemana	252
Búsqueda de la fundamentación científica de la Pedagogía por parte de los pensionados	255
Italia y otros países	261
 CAPÍTULO 4. INFLUENCIA DE LOS BECADOS EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA	265
Influencia difusa	267
Publicaciones sobre política educativa y Organización Escolar	272
Didáctica general y didácticas especiales	275
Escuela Nueva y actividades escolares complementarias	278
Traducciones sobre Escuela Nueva	284
Publicaciones en Teoría e Historia de la Educación	288
Orientación Escolar y Educación Especial	290
Influencia a través de instituciones educativas	294
Museo Pedagógico Nacional	295
Centros dependientes de la JAE	299
Colonias escolares y otras instituciones higiénico-pedagógicas	301
Instituciones de educación popular y obrera	306
Ministerio de Instrucción Pública	311
Otras instituciones	314
Influencia de los pensionados en el proyecto educativo de la II República	317
Colaboradores más significativos	320
Reforma de las Normales y de la Inspección	324
Secciones de Pedagogía en la Universidad	327
Colaboraciones en Juntas, Consejos y Comisiones	331
Misiones pedagógicas	342
 EPÍLOGO	347
 APÉNDICE. Repertorio de pensionados	359
 ÍNDICE ONOMÁSTICO	387
 ÍNDICE DE TABLAS	407

XI

A Millán Morales Guillén

Agradezco al Doctor Ruiz Berrio sus indicaciones, matizaciones y orientación sobre el trabajo, especialmente el interés y amabilidad con que lo ha dirigido. Agradezco la afabilidad con la que he sido tratada por don Alfonso Ibáñez en el Archivo del CSIC. A todos los que me han ayudado desde el campo más íntimo y humano (Millán Morales, mi esposo y primer colaborador; Tomás Marín, mi hermano; Teresa Valdivieso, Donatila Toledano, Pilar Tolosa, Josefina Muro, Sagrario Morales, José Ignacio Albentosa, Joaquín Gascón, Antonio Ábarca, Cora María Acebrón, Antonio Hernández, Begoña Arranz, José Suárez-Inclán, José García Velasco, que desde el CSIC han colaborado tan eficazmente en la publicación, y M.^a Luz, Sra. de Hubert Mebounou).

PRÓLOGO

Recordaba Yehudi Menuhin hace poco tiempo que la Viena de los años finales del siglo XIX y principios de éste «era un mundo en el que Beethoven y Brahms eran dioses», mientras que «Furtwängler y Bruno Walter eran sus vicarios en la tierra». Con ello nos podemos hacer rápidamente idea de una sociedad en plena madurez, y en la que sabemos por otra parte de sus cimas en pintura, en pensamiento filosófico, en descubrimientos científicos, incluso en nuevos dioses de aquel olimpo musical, como es el caso del bohemio G. Mahler.

Pero por los mismos años no toda Europa ofrecía una visión dorada parecida. Y España era un ejemplo bastante notable de esas diferencias. España se debatía en lo que se ha venido en llamar la «crisis de fin de siglo», crisis económica, crisis política, crisis social, crisis intelectual, crisis de identidad. Aparentemente, la pérdida de las últimas colonias provocó aquella crisis. Pero en la realidad tal hecho se puede considerar más bien como una oportunidad para intentar terminar con la larga situación de crisis que en las últimas décadas se venía arrastrando. Para poder decir que se había agotado el proyecto de país en el que todavía seguíamos enganchados por inercia, y así forzar la construcción de una sociedad moderna.

Frases grandilocuentes y gritos desgarradores tuvieron cabida en los momentos de transición. Quizá es la parte anecdótica, destinada a alimentar la posterior enseñanza de la historia a los jóvenes españoles. A veces es la visión que hemos tenido de aquellos años, una visión en la que un Costa o un Unamuno extrapolados de su proyecto personal nos han impedido comprender nuestra historia reciente. Pero mucho más importante que esas frases solemnes fue el diseño de un país moderno y el trabajo continuo, intenso y discreto em-

prendido por diversos colectivos y en diferentes espacios peninsulares. El gran problema es que no fueron numerosos estos colectivos, aunque tuvieron las individualidades suficientes para comprometer a otras gentes en la tarea.

La verdad es que era difícil intentar cambiar la sociedad en un ambiente hostil, física e intelectualmente. Como dijo el poeta pocos años después, «Castilla miserable, ayer dominadora, envuelta en sus harapos, desprecia cuanto ignora». Efectivamente, se trataba de una sociedad al comenzar el siglo que mostraba evidentes retrasos con respecto a otras naciones europeas. Una sociedad predominantemente agrícola, en la que menos del 1 por 100 de los propietarios eran dueños de más del 50 por 100 de las tierras al tiempo que un 96 por 100 de propietarios no alcanzaban ni siquiera el 30 por 100 de la extensión de las tierras. Una sociedad sin industrialización en el siglo XIX, aunque en los años del cambio de siglo comenzara a mostrar dos focos notables en esa transformación, el catalán y el vasco. En cualquier caso una sociedad con muy profundas diferencias en su seno, porque junto a unas minorías con relativo poder económico ofrecía el espectáculo de masas ingentes e inorgánicas solamente contenidas por la resignación.

Junto a esas minorías de poder económico existían las minorías intelectuales, aunque en la mayor parte de las ocasiones coincidían, por la sencilla razón de que una buena formación cultural y científica solamente era accesible a la alta y media burguesía. Entre estas élites intelectuales y el pueblo las diferencias quizá eran mayores que en el terreno económico. Baste con recordar la sabida y manida cifra de analfabetismo en la España de 1900: el porcentaje de la medida nacional de analfabetos alcanzaba, no siendo muy rigurosos, el 63 por 100. Poco más de la mitad de los muchachos y muchachas en edad escolar estaban escolarizados, sin olvidar que esta escolarización dejaba muchísimo que desear en casi todas las ocasiones. No está de más traer a la memoria sobre el particular las descripciones de escuelas que por aquellos años y aun después nos dejaron personajes tan famosos y tan distintos como Macías Picavea, Andrés Manjón o Luis Bello.

Esa dictadura del analfabetismo, unida a la falta de responsabilidad de muchos universitarios, a la explotación de la universidad por gran parte de sus profesores, a la nula estructura de investiga-

XVI

ción, a la falta de comunicación con la ciencia extranjera, a la escasa base editorial española, así como al recelo persistente (como diría Feijoo) hacia lo extranjero, es lo que permitió exclamar a Ortega y Gasset en 1908: «Somos culturalmente insolventes».

Había que poner remedio a esa situación de desastre nacional. Había que elaborar una España nueva, con densidad y con dignidad, y había que diseñar un español nuevo, capaz de construirla por su esfuerzo cooperativo. Mientras que algunos grupos pensaron que sólo haciendo la revolución se lograría el cambio necesario y apetecido, otras personas estimaron que había que detectar la raíz del mal y actuar sobre ella. Este grupo, formado mayoritariamente por los institucionistas, estableció en consecuencia que el mal se encontraba en la enseñanza, y sobre ella había que incidir.

Como un siglo antes los ilustrados, los institucionistas creyeron que reformando la enseñanza cambiarían los españoles, cambiaría la sociedad, cambiaría el nivel moral y el cultural, cambiaría España entera. Recorriendo sus publicaciones y analizando sus discursos y sus realizaciones parece que está uno oyendo aquellas palabras de Olavide al Rey en su propuesta de 1767 para reformar la Universidad de Sevilla: No se curan las heridas con colirios, sino con cauterios.

También ahora se consideró que la parte más débil del sistema educativo era el profesorado. Decía, por ejemplo, Cossío, en su comunicación a la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en 1899 que «lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo». En el profesorado, pues, había que llevar a cabo la intervención con bisturí. Sin embargo, como los institucionistas no ostentaban el poder como los ilustrados del reinado de Carlos III, se abstuvieron de intervenir desde las gradas del Estado y mediante una utopía legislativa como la de aquéllos. Por otra parte, su cosmovisión, sus creencias y sus actitudes les empujaron a una labor más concreta y eficaz, pero respetando las conciencias de los individuos. Decidieron renovar las Escuelas Normales, las Facultades, la ciencia y la cultura en general, mediante una formación racional y en vanguardia del profesorado y de los investigadores.

En los comienzos de la Institución Libre de Enseñanza, Giner y sus compañeros estuvieron convencidos de que con una labor individual, alumno a alumno, hombre a hombre, y con su intervención

XVII

en cualquier tribuna pública, lograrían el cambio, el cambio de cada uno, el cambio de todos. Pero, con el tiempo, la experiencia y las nuevas generaciones de institucionistas les pusieron de relieve la lentitud de ese tipo de revolución, y fue entonces cuando estimaron más eficaz la acción directa sobre las minorías, con el propósito de provocar la transformación profunda y rápida. Por supuesto, eso sí, sin renunciar a la labor de servir a la vez al pueblo directamente mediante diversas vías. Como publicó varias décadas después el mismo Alberto Jiménez, Director de la Residencia de Estudiantes: «Empiezo por afirmar rotundamente que el formarlas (las "minorías directoras"), y en el más breve plazo posible, era en efecto el objeto principal de nuestros colegios universitarios».

De los «colegios universitarios» y de toda la política de formación y renovación del profesorado, casi no hace falta añadir. Ahora bien, ¿cómo formar profesores y cómo hacerse con un profesorado digno? ¿Qué política sería la más conveniente para alcanzar esos fines? ¿Qué estrategia sería la adecuada para hacerse con un profesorado auténtico, capaz de iniciar la transformación que necesitaba el país?

En el discurso argumental de Cossío en Zaragoza, al que aludimos antes, encontramos quizá la respuesta más directa y rotunda: «Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino..., enviar a montones a la gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero... Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar». Era un plan de formación que a ellos, a los institucionistas les había dado magníficos resultados, contrastados porque llevaban medio siglo llevándolo a la práctica. Era una estrategia que también habían utilizado sus antecesores en la tarea de regeneración de España, los ilustrados. Algunos de los círculos de ilustrados, gubernamentales o no, pusieron en práctica en la segunda mitad del siglo XVIII un plan (ciertamente, no sistemático) de formación de minorías dirigentes mediante su formación en los mejores centros e instituciones del extranjero. Era una política practicada por diversos Estados en muy diversas circunstancias, que tenía su ejemplo más reciente y destacado en los casos de Francia y del Japón.

Ese plan de formación lo brindaron los institucionistas al Gobierno durante algunos años, pero no fue hasta 1907 cuando por fin

XVIII

las autoridades lo asumieron. Fue cuando hubo un Ministro de Instrucción Pública algo próximo a sus objetivos, Amalio Gimeno, y todo hay que decirlo, cuando Giner tuvo perfectamente preparado al hombre capaz de diseñar, organizar y hacer triunfar la instrucción idónea, José Castillejo Duarte. Y aunque en ese mismo año el Gobierno Maura sustituyó a Gimeno por una persona recelosa con la Institución Libre de Enseñanza, Rodríguez San Pedro, la habilidad de Castillejo y el clímax creado en torno a la nueva institución permitieron que tomara cuerpo. Así nació, pues, la institución concebida para llevar adelante la reforma de la Universidad y de otras instituciones docentes, científicas y culturales, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Si mediante un Decreto de principios de 1907 surgió la Junta para Ampliación de Estudios (la JAE), mediante otra disposición semejante de 1937 se suprimió. Entre medias quedaban 30 años de actividad con un palmarés envidiable, lo bastante exitoso como para poder afirmar que esta institución contribuyó decisivamente a la reforma de la universidad española, a la construcción de una infraestructura de investigación (aunque pequeña), al desarrollo de la ciencia en general, a la promoción y difusión de la cultura y del arte, a la renovación del profesorado y a la modernización de la pedagogía española. La guerra civil frenó su existencia y cercenó su influencia, pero todavía viven con nosotros figuras que fueron ayudadas por la JAE y que han alcanzado cimas científicas tan altas como Grande Covián y Severo Ochoa.

A los ochenta años del nacimiento de la JAE se han llevado a cabo diversas conmemoraciones, que han estimulado la puesta en marcha de importantes investigaciones y la edición de valiosas publicaciones. Pero todavía quedan muchos trabajos sobre la Junta por hacer y muchas investigaciones por terminar o por publicarse. Así podremos hacer posible un estudio global y necesario de lo que verdaderamente representó la Junta en la sociedad española del primer tercio del siglo actual, y también, aunque a algunos les parezca poco importante, en el resto de este siglo XX, pues en la España del exilio exterior y en la España del exilio interior ha habido una forma de ser, de saber, de progresar porque existió la JAE.

Pues bien, uno de esos trabajos exhaustivos y monográficos es precisamente el que ha hecho la Doctora Teresa Marín Eced, sobre

XIX

uno de los campos más cubiertos y más cuidados por la Junta, el de la renovación pedagógica en sentido estricto. Si la obra más llamativa de la Junta fue la de pensionar a los mejores estudiantes y profesores para que pudieran entrar en contacto con las nuevas corrientes europeas, en ciencia, en arte, en filosofía, etc., un capítulo fundamental de la misma fue el de los pensionados en Pedagogía directamente, y lo fue, no ya por la trascendencia de la tarea, sino por algo tan palpable como el número. Un ejemplo lo tenemos en el período 1910 - 1927, en el que se concedieron 236 pensiones para Pedagogía, mientras que para la siguiente área, la de Medicina, solamente 178.

A fuer de sinceros, esta cita numérica debe ir matizada en el sentido de que es verdad que la Junta sólo otorgó un 13 por 100 aproximadamente de las pensiones solicitadas en Pedagogía, mientras que en el resto de las áreas la media de concesión fue en torno al 18 por 100. Pero tampoco nos interesa adentrarnos aquí en esos detalles, sino poner de relieve, como decía antes, que el mayor número de pensiones lo concedió la Junta para Pedagogía, posiblemente unas 410 a lo largo de los 30 años. Ese estudio de tipo cuantitativo es algo que se encontrará en el trabajo que sigue de Teresa Marín, a la vez que, como historiadora moderna, procura utilizar igualmente técnicas cualitativas. Su investigación básica, de la que aquí no ofrece más que una parte reducida, y despojada de un amplio aparato de citas y apéndices, ha venido a despejar todas las aproximaciones que los demás habíamos hecho con toda ligereza hasta este momento.

Como dice la autora, conocía algunos trabajos anteriores, que habían roturado el camino, como los de Gómez Orfanel, Bernat, Zapatero y Laporta, pero es ella la que ha hecho el estudio completo al contemplar la problemática desde varios ángulos, al establecer numerosas relaciones, al hacer un despojo de las documentaciones personales, al analizar con detalle los currículos en que se basó la JAE para conceder las pensiones solicitadas, al informar sobre los espacios geográficos y los ámbitos sociales de que procedían los beneficiados, y sobre todo, al estudiar las instituciones, centros, organismos, cátedras, círculos visitados y, posteriormente proceder a dibujar el mapa de influencias de esos pensionados en la docencia española, bien por los puestos ocupados o bien por las traducciones que hicieron y las publicaciones que dieron a luz durante ese largo período de 1910 a 1936.

La misma Teresa Marín tiene el propósito de completar su investigación con otras parciales que continúen la labor iniciada en el tiempo o en la temática. Pero ya ha dejado en claro lo que significó la política de pensionados por la JAE en el caso de la renovación pedagógica operada en España en la década de los 20 y los 30 de este siglo. Incluso muchas de las personalidades destacadas en educación en la época de Franco, también habían sido pensionadas en su día, porque la independencia de la Junta fue una lección de tolerancia y de respeto a la cultura, a la ciencia, a la sociedad. Así contribuyó también a la educación del país.

JULIO RUIZ BERRIO, 1989

INTRODUCCIÓN

Parece obligado dedicar unas páginas a presentar las líneas generales de lo que fue la política de becas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), antes de entrar en el estudio específico de las becas en educación, objeto de este trabajo. Es obligado también hacer una advertencia previa para evitar confusiones: los términos «pensión» y «pensionado» empleados por la Junta equivalen a los actuales «beca» y «becado», referidos especialmente a posgraduados, es decir, a personas que habían terminado ya una carrera media o universitaria. De ahí que, a lo largo de esta obra, se aplique indistintamente pensión o beca, pensionado o becado, según el contexto en el que se utilicen.

No cabe duda de que una de las funciones más importantes —quizá la de mayor envergadura— en cuanto a fondos, dedicación de tiempo e incluso trascendencia se refiere a la concesión de «Pensiones en el extranjero». De hecho, las actividades de los Institutos y Centros de Investigación que la Junta fue creando a lo largo de los años tenían como objetivo prioritario su propio aprovechamiento y, tanto Castillejo como los demás miembros de la JAE, estuvieron siempre preocupados para que los conocimientos adquiridos por los «pensionados en el extranjero» no se desperdiciaran, sino que dieran su fruto en España. Todavía en 1931 se sigue quejando el Secretario de que la República tampoco hubiera creado cauces para que no se perdiera nada de lo aprendido fuera de España con profesores insignes y en Universidades famosas.

Ya en el Decreto de creación de este Organismo, 11 de enero de 1907, parte del artículo primero, así como los comprendidos entre el 5 y el 13, ambos inclusive, y el 15 y 18 —de los 21 que forman todo el articulado— se refieren expresamente a las pensiones que la

Junta podía conceder cada año. Unos hacen referencia a la preparación de los pensionados, otros al proceso de concesión de la pensión, otros a su utilización una vez finalizada. Pero la proporción que el Decreto dedica a las pensiones es grande, pues (a ellas destina más de la mitad de los artículos).

Después del Decreto de creación, los Reglamentos posteriores (el de Rodríguez San Pedro del mismo año, 1907, y el de Barroso y Castillo de 1910), fijaron con mayor precisión quiénes podían disfrutar de las becas, criterios de concesión, formalidades de petición, control de los becados en el extranjero, trabajos que habían de realizar una vez finalizada, etc. Basada en los Reglamentos, sobre todo en el de 1910, la estructura sobre pensiones se mantuvo siempre. Algunos rasgos sufrieron variaciones, según la práctica fue aconsejando o dependiendo de las diversas vicisitudes históricas por las que atravesó la Junta, pero las líneas generales se mantuvieron a lo largo de los treinta años de su existencia. Hubo algunos pequeños cambios de matiz: por ejemplo, el nivel de exigencia sobre la aportación de trabajos originales de los futuros becados varió en las diversas convocatorias; el examen de idioma previo no siempre fue preceptivo; el ejercicio práctico no existió en todas las concesiones; como ocurrió en algunas convocatorias (1922-1926) en las que las Universidades se reservaron la concesión de becas de su profesorado y la Junta distribuyó sólo las del profesorado no universitario. Habría que añadir aquí también la fuerte polémica de tema fijo-tema libre, que fue uno de los caballos de batalla de los dos primeros años. Pero si exceptuamos estas pequeñas variaciones, siempre temporales, puede afirmarse que la Junta mantuvo, a lo largo de los años, unos mismos requisitos para la solicitud de pensiones y unos mismos criterios para su concesión.

* * *

Habría que decir, en primer lugar, que la flexibilidad y la racionalidad con que la Junta actuó en todo lo referente a las pensiones, determinaron la configuración de un estilo. Les preocupó siempre a los hombres de la JAE, y al Secretario el primero, que la distribución de los escasísimos medios económicos de que se disponía, se aprovechara eficazmente. De ahí que rechazaran, en primer lugar, el sis-

tema de «exámenes» como sistema caduco para seleccionar. Como buenos herederos del institucionismo, los miembros de la Junta, y con ellos sobre todo José Castillejo, estaban convencidos de que se trataba de juzgar méritos, trabajo previo del solicitante, historial académico, aptitudes, vocación del candidato. No se trataba de someter a los solicitantes a una «oposición». De todos es sabido la crítica que, tanto Giner como Cossío o el propio Castillejo, hicieron a los exámenes como una forma de fomentar el memorismo, la acumulación de conocimientos y la instrucción, más que la formación de la mente; la competitividad y falta de compañerismo, más que la cooperación. Y no podía la Junta mantener un estilo distinto al institucionista. En segundo lugar, huyó del encorsetamiento burocrático a la hora de conceder las pensiones. El peticionario, con lo primero que tenía que contar, era con este espíritu de flexibilidad de la Junta. Las personas encargadas de adjudicar las becas no fueron rígidas ni en cuanto a condiciones académicas exigidas, ni en cuanto a la edad, titulación, número de trabajos que debían presentar, lugar de donde procedían, tema que querían estudiar, ideología que manifestaba el solicitante, etc. Ningún organismo que no fuera de corte institucionista, habría consentido que «podía concursar a pensión cualquier persona que pudiera alegar competencia especial en las materias que se proponía estudiar» como se podía leer en el Reglamento. Sin duda, cualquier otra institución habría exigido garantías académicas, certificados, determinadas titulaciones u otros requisitos. Esto, burocráticamente hablando, puede presentar más seguridades y un «orden» que para algunos hubiera sido deseable. Pero este encasillamiento no lo pretendió nunca la JAE. Al contrario, siempre que se la constreñía con medidas administrativas la Junta luchaba por la amplitud de criterio y la autonomía.

Claro está que esta forma de proceder de la Junta dio entonces —como ahora— lugar a interpretaciones torcidas. El tema del «enchufismo» y de la falta de imparcialidad con que se daban las pensiones es todavía hoy debatido y combatido. Y no se diga nada del «informe» de persona competente que el peticionario debía presentar o convenía que presentara para mejor acceder a disfrutar de la ayuda. Es éste un tema espinoso del que se ha hablado mucho. Ya en 1966, la doctora Gómez Molleda, al plantearse el problema de la parcialidad-imparcialidad en la concesión de las becas de la Jun-

ta, concluía con estas palabras: «Pero todo esto nos llevaría a un estudio en el que no nos podemos detener ahora. No arriesgamos, pues, juicio alguno sobre materia tan seria». Prueba de que hubo una leyenda negra sobre el modo de conceder las pensiones desde el principio de la creación de la Junta, fueron las palabras que el diputado Vincenti pronunció en el Congreso, defendiéndola, precisamente de los ataques recibidos por la forma de asignar las becas:

«Nosotros sabemos cómo en la Junta se ha planteado eso (la objetividad en los criterios de concesión), sabemos con qué abnegación todos los individuos de la Junta hicieron las propuestas; yo estaba presente y no vi nunca ninguna recomendación jamás; siempre se aceptaron las propuestas formuladas por los ponentes, que eran... en Medicina, Ramón y Cajal; en Literatura, Menéndez Pidal; en Bellas Artes, Sorolla; en Ciencias Naturales, Bolívar.»

Y es que la flexibilidad como criterio selectivo es más vulnerable que la rigidez de unas pruebas objetivas, unos exámenes, una oposición, etc. Juzgar unos trabajos, un proyecto de estudio o investigación para realizar por el candidato en el extranjero —proyecto hecho sin limitación de páginas ni formato oficial— la calidad de las publicaciones del solicitante, sus méritos, interés, preparación, vocación y aptitud (sin aplicación de tests o prueba alguna) para la investigación o la enseñanza, criterio que mantuvo la Junta prescindiendo de los clásicos métodos selectivos de exámenes, es algo muy difícil y puede ser tachado de arbitrario. Pero la Junta se arriesgó.

La Junta siguió también unos criterios formales para la concesión de las pensiones, como por ejemplo que las peticiones se hicieran dentro del plazo que marcaba la convocatoria o que las solicitudes estuvieran dirigidas «al señor Presidente». El incumplimiento de estos requisitos formales podía llevar a la Junta, y de hecho la llevó en ocasiones, a desestimar algunas peticiones. Hay casos curiosos en el Archivo de la JAE, como el de José Baltá Elías o el de A. Duperier, a quienes les denegaron la pensión por no cumplir los trámites formales reglamentarios. En el primero por haberle concedido su pensión directamente el propio Rey. En el segundo por estar fuera de plazo. En alguna ocasión, cuando el Ministro de Instrucción Pública omitió estos requisitos formales y atendió directamente las peticiones, la Junta anuló las pensiones oponiéndose al propio Minis-

terio. *La flexibilidad y antiburocratización, pues, no fue total. Había unas mínimas exigencias formales.*

Pero la Junta aplicaba sobre todo, un criterio de competencia del solicitante. Si veía competencia y posibilidad de que el pensionado pudiera dar el fruto deseado para la ciencia y la cultura española, lo demás no contaba o contaba poco.

Para juzgar la competencia profesional del peticionario se examinaban cuidadosamente los méritos, trabajos realizados en la materia que deseaba estudiar, publicaciones, expediente académico, conocimiento del idioma para asegurarse de la eficacia de la pensión, importancia del tema e imposibilidad de estudiarlo en España. Estos eran los extremos que la Junta valoraba. Por todo ello, por los planes de viaje presentados y por los informes y avales de personas de prestigio, se juzgaba sobre la vocación y aptitud del solicitante. Esto sí que fue pretencioso por parte de la Junta pues la vocación y aptitud son tan lábiles para ser juzgadas como fácil para ser atacado el juicio que de ellas se haga.

Siguiendo este criterio, en todas las convocatorias aparecía el siguiente párrafo:

«Los aspirantes harán constar en las solicitudes, de un modo razonado, los estudios o trabajos que se propongan realizar, los lugares del extranjero donde desean residir, el tiempo que calculan emplear, la fecha en que deberá comenzar y la cuantía de la pensión que, a su juicio, necesitarán.»

Igualmente debían presentar los aspirantes todo género de documentos acreditativos de sus méritos y trabajos originales, tanto inéditos como publicados, sobre materias relacionadas con los estudios que intentaban hacer.

«La propuesta de la Junta se basará preferentemente en esas pruebas de vocación y aptitud que los solicitantes aduzcan y en el acierto del plan de estudios que propongan.»

Este requisito, que había sido reglamentado por Real Decreto de 22 de enero de 1910, intentaba que los solicitantes «acreditaran preparación suficiente».

XXVII

Hay datos suficientes para pensar, al leer los expedientes de los becados, al menos aquellos que a educación se refieren, que el criterio de competencia fue aplicado siempre por la Junta. También hay indicios de que no hubo exclusión de profesiones o personas por motivos políticos o religiosos. Por ejemplo, de 95 clérigos que solicitaron beca se les concedió a 17, es decir, se atendió a un 17,9 por 100. Este porcentaje es semejante al general, puesto que entre el número total de solicitudes y el de concesiones en otras materias fue de 19,6 por 100.

Se enumeran a continuación algunos aspectos que tuvieron peso específico a la hora de hacer las selecciones.

1. En el momento de conceder las pensiones tenía bastante importancia el tema de estudio. Esto es, se concedían con prioridad aquellas que tenían por objeto estudiar temas de interés general como podían ser: Psicología infantil, organización de escuelas, colonias escolares, métodos activos en la enseñanza, organización de internados, etc., por citar sólo los de educación, antes que temas tan peregrinos como la buena cocina, la psicología de los mutilados o el carácter de los norteamericanos, por poner algún ejemplo al azar, de entre los temas que fueron desestimados en Pedagogía. De ahí que en casi todas las convocatorias se podía leer en el apartado «criterios de selección» cómo la Junta prefería «conceder las pensiones en aquellas materias de estudio que ofrecieran mayor probabilidad de favorecer las necesidades de la cultura patria, de la ciencia o de la educación». Estaba claro que el estudio del carácter de los norteamericanos, por ejemplo, podía favorecer bastante poco las necesidades de la cultura española.

2. Otros aspectos que la Junta tuvo en cuenta, según fue enseñando la práctica, se referían al tiempo de permanencia en el extranjero, a los centros de estudio y a los profesores. Siempre en la línea de buscar la mayor eficacia y competencia, los peticionarios que solicitaban pensión para un tiempo suficientemente largo y presentaban un plan de trabajo para un determinado Centro científico en el extranjero y bajo la dirección de un buen profesor, tenían preferencia. Es decir, la Junta, pasados los primeros años, no primó a los que, en sus planes de trabajo, presentaban visitas rápidas a multitud de países y de centros de cultura. Estos viajes se reservaban a perso-

nas que ya habían tenido una sólida formación en el extranjero, a aquellos que, «por su cargo o situación en España, debían alcanzar una perspectiva general y amplia», o a las «pensiones en grupo». Pero el tipo ordinario de pensiones, sobre todo para los que iban por primera vez al extranjero, debía ser de duración suficiente como para realizar trabajos serios y fundamentados, con la incorporación del petionario a un centro de prestigio científico y, como se acaba de señalar, bajo la dirección de reconocidos profesores.

3. Otro criterio de selección muy repetido por la Junta, sobre todo en los últimos años, era la edad. Se favorecía preferentemente a los jóvenes, pues los Centros extranjeros concedían «facilidades especiales para ellos» y les permitían hacer trabajos y estudios en Laboratorios que, a su vuelta, constituían una excelente preparación para obtener cátedras, realizar investigaciones en una determinada rama del saber o dedicarse a un arte. Con ello el fruto de la pensión era más duradero. Claro está que a estos jóvenes se les exigía una categoría intelectual considerable, esto es, por ello no se rebajaba el criterio de competencia:

«Para obtener estas pensiones hace falta presentar trabajos que indiquen una labor personal y una preparación excepcional.»

4. Las posibilidades económicas del solicitante cerraban el abanico de requisitos para la concesión de las pensiones. Para poder disfrutar de una beca «con cargo a los presupuestos del Estado», el aspirante debía demostrar que no podía hacer el viaje por cuenta propia porque, si se demostraba que tenía posibilidades económicas para vivir en el extranjero a sus expensas, la Junta únicamente le concedía la «consideración de pensionado», aunque le reconocía los mismos derechos y ventajas que a los que disfrutaban su pensión con cargo a los presupuestos.

La Junta, después de asegurarse de la importancia del tema, de la competencia del solicitante en el estudio que quería realizar y de que no podía salir al extranjero por cuenta propia, procedía a la concesión de la pensión, que podía ser prorrogada en su momento. Para ello el Secretario o alguno de los Vocales, se ponía en comunicación con los Centros docentes extranjeros en donde estudiaba el pensionado y, si los informes de estos Centros eran favorables, la Junta pro-

ponía al Ministerio de Instrucción Pública prorrogar la beca por el tiempo que fuese necesario según la naturaleza del estudio. A veces las pensiones fueron prorrogadas dos y tres veces, considerándose las prórrogas como nuevas becas.

* * *

Por ser el «enchufismo» uno de los temas más debatidos y difíciles en la política de becas de la JAE, parece conveniente hacer unas reflexiones acerca de él.

Teóricamente, y en las convocatorias así se recogía, la Junta no aplicó otro criterio que el de la competencia de los solicitantes, pero ¿es verdad que sólo contó la preparación científica del peticionario? ¿No hubo «recomendaciones»? ¿Se atendieron?

La postura de algunos sectores de la opinión pública —los detractores de la Junta—, fue de ataque continuo al «enchufismo» y «favoritismo» con que actuaba. Las palabras de defensa del diputado señor Vincenti, Vocal y hombre de toda confianza, fueron una respuesta a la política de detracciones tan frecuente en los enemigos de la JAE:

«La Junta no puede aceptar las frases que S. S. nos ha dirigido; porque entre líneas ha venido a indicar que se ha querido no sé qué, acaso favorecer a amigos y recomendados; eso ha dado a entender S. S. al decir que la Junta ha presentado listas extensas y que ha atendido a cosas puras y exclusivamente personales. Pues bien, nosotros sabemos cómo en la Junta se ha planteado eso, sabemos con qué abnegación todos los individuos de la Junta hicieron las propuestas.»

¿Fue esto cierto? Sin caer en el angelismo de que la Junta fue la personificación de la justicia y de la equidad, y que se movió únicamente por criterios objetivos y de competencia, sí puede decirse que en un 90 por 100 de los pensionados, cuyos expedientes han sido estudiados letra a letra en este trabajo fue el criterio de competencia el criterio básico que primó en la concesión de sus becas. Y se dice básico y no único, pues en algunas ocasiones el hecho de haber colaborado en instituciones afines a la Junta como la Residencia o el Instituto-Escuela o el ser conocido de alguien afín a la JAE pesaba

XXX

considerablemente en la selección. En un 10 por 100 de los expedientes estudiados, se pueden leer a lápiz frases como éstas: «conocida de María de Maextu», «lo avala Besteiro», «conocida de doña Matilde del Real», «colabora en el Instituto-Escuela», «asiste a la Residencia», etc.

Es cierto que fueron una mínima parte en proporción con el total de pensionados los que gozaron de estos privilegios «extraméritos». También es cierto que un buen número de los recomendados, además de ser conocidos del señor Zulueta o de la señorita María de Maextu o del señor Sela Sampil, por citar a algunos y dentro de los expedientes estudiados, eran personas verdaderamente competentes en su profesión como lo demostraron, con documentos acreditativos, en la petición de su pensión. Por ejemplo, la señora de Besteiro, la señora de Zulueta, la señora de Luzuriaga, Alicia Pestana, señora de Blanco, etc., eran excelentes profesionales, aunque efectivamente, al ser esposas de personas colaboradoras o muy afines a la Junta, eran «de la casa», como en cierta ocasión dijo el señor Besteiro a propósito de este asunto. Por ello, si bien existen documentos muy significativos para demostrar la imparcialidad de la Junta, tampoco pueden negarse frases como las que quedan expuestas.

Para poder demostrar exhaustivamente la postura de parcialidad-imparcialidad de la Junta habría que hacer un estudio comparativo entre las personas que pidieron pensión con buenos trabajos y la obtuvieron y aquellas que, con buenos trabajos también, no la obtuvieron. Creemos, no obstante, con los datos manejados para este trabajo, que no puede afirmarse, como lo hicieron los detractores de la Junta, que las pensiones se concedieran injustificadamente por amistad o recomendación, pero tampoco puede demostrarse que, en condiciones parecidas de preparación científica, no influyera el conocimiento o la amistad del solicitante con alguna persona de la Junta. Lo cierto fue que alrededor de la Junta se creó un alto concepto de su rectitud y del rechazo al sistema de recomendaciones. Son muchos los documentos encontrados en los que se percibe este carácter. Sirva de muestra el siguiente párrafo de una carta enviada por Natalio Utray Jáuregui, maestro de Villablino (León):

«... perdone mi indiscrección. Vivimos en un ambiente de recomendaciones y es difícil sustraernos a la fuerza de la costumbre.

Debí tener presente la honrosísima excepción que forman ustedes y no me perdono haberlo olvidado. Será la última vez, como creo que ha sido la vez primera, que busco recomendación entre los enemigos declarados de la intriga y el favoritismo.»

Cartas como ésta son una garantía de la honestidad con que actuó la Junta, aunque quizá la dificultad para demostrar hasta el fondo su independencia esté en que, según su Reglamento, no necesitaba justificar las pensiones denegadas ni ante el interesado ni ante el propio M. I. P. En este sentido hay una carta de Castillejo al entonces Director General de Enseñanza Primaria, fechada el 30 de septiembre de 1921, muy clarificadora. En ella, el Secretario de la JAE, le decía, entre otras cosas:

«La Junta razona las propuestas que eleva al Ministerio, pero no ha hecho nunca, ni necesita hacerlo, según su Reglamento, una justificación de las exclusiones, por ser evidente que los solicitantes excluidos no reúnen, a juicio de la Junta, circunstancias tan preferentes como las propuestas: la Junta se comunica directamente con el Ministerio mediante propuestas suscritas por el Presidente de aquélla y no responde sino a esos comunicados oficiales.»

Esta categórica soberanía de la Junta puede parecer un tanto áspera, pero refleja el modo habitual de actuar en la concesión de becas. No obstante, el hecho de que la exclusión no se hiciera por una sola persona sino por una Comisión de ponentes especializados en los distintos temas, no dejaba de ser una garantía de imparcialidad, aunque también es cierto que la multiplicidad de las Comisiones de selección complicaba las cosas, pues cada una, al tener autonomía en sus valoraciones, aplicaba criterios distintos de exigencia: algunas Comisiones seleccionaban a mayor número de solicitantes porque sus baremos eran menos precisos o bien menos exigentes y otras a muy pocos por ser más rigurosos. Con todo ello se entiende que el mecanismo de selección de los pensionados no era nada fácil y que, como ocurre hoy y ocurrirá siempre, aunque se salve la honestidad de las personas e incluso la adecuación de los criterios, cuando hay que elegir entre varios no puede afirmarse nunca que los elegidos son los mejores en términos absolutos. Es la precariedad de cualquier tribunal a la hora de juzgar.

Para terminar estas reflexiones, y abundando en la complejidad del sistema de selección de los becados, son harto significativas las palabras —recogidas por el profesor Laporta— que en el Senado pronunció el señor González de Echávarri. Lo hacía desde la oposición y el ataque, es cierto, pero reflejaba lo difícil que debía ser seleccionar a tantas personas, de tan variadas materias de estudio y en las que intervenían un buen número de «jueces», independientes y honestos, qué duda cabe, pero con criterios diversos. Hace así el ataque a la Junta el señor González de Echávarri en julio de 1918:

«Yo he oído a un ilustre maestro que ha estado en ella (en la Junta) y que ya no está, y sé que las pensiones se dan de la siguiente forma: las solicitudes acuden a la Junta, las Memorias con ellas, y la Junta designa ponentes para que las estudien. Lo lógico es que fueran individuos de la Junta; pues no señor, no todos son individuos de la Junta y se da el caso peregrino de que unos ponentes son muy estrechos, muy rigurosos; otros son de manga ancha, y de cada 20 ponencias hay un ponente que sólo da dos y otro da 20. Luego se reúnen y como no hay para todos se distribuyen equitativamente y el que sale mal es el de la manga estrecha; y así van nuestros pensionados al extranjero.»

Aunque estas palabras suponían un ataque a la Junta, en el fondo fueron una defensa de la equidad con que actuó, pues en ningún momento se atacaba la incompetencia de los seleccionados ni la arbitrariedad de la Junta, sino más bien la mayor o menor magnanimidad de los ponentes. Además, el hecho de que después las pensiones se distribuyeran equitativamente no era una censura a su proceder y no implicaba, como sostiene el profesor Laporta, descuido de la Junta sino que respondía al presupuesto para pensiones, al número total de solicitantes en cada convocatoria, a la afluencia mayor o menor hacia unos u otros temas, etc.

El proceso de múltiples factores que intervenían en la selección, no permite en modo alguno acusar a la Junta de partidista, ni siquiera a sus enemigos, aunque tampoco estuvo exento de las imperfecciones intrínsecas de todo sistema selectivo.

Parece obligado hacer una última reflexión para que el lector pueda comprender mejor la obra que hoy sale a la luz, sobre el tipo de becas que la Junta concedía a los españoles posgraduados que que-

rían salir a Europa para ampliar estudios en sus respectivas profesiones.

1. Las más conocidas y las más frecuentes en todas las materias fueron las llamadas pensiones individuales. Se concedían éstas a aquellos profesionales españoles que estaban en posesión de un buen curriculum, capaces de exponer un fundamentado proyecto de trabajo para realizarlo en el extranjero, conocedores del idioma del país donde pretendían llevarlo a cabo, avalados por un especialista en la materia, nombrado por la Junta, que actuaba como ponente, y dispuestos a cumplir con sus deberes de pensionado. Con estas exigencias, aparentemente mínimas, pero que demostraron ser eficaces, se intentaba que las personas seleccionadas rindieran al máximo.

La estancia en el extranjero de quienes recibían este tipo de becas era variable —oscilaba entre un mes y un año, según los temas— y podía ser prorrogada cuantas veces fuera necesario si el desarrollo del trabajo así lo requería. De esta forma hubo pensionados que vivieron fuera de España como becados de la JAE durante dos y hasta tres años.

Una vez que el pensionado llegaba al país donde debía realizar sus estudios, tenía que cumplir una serie de obligaciones: envío mensual de certificados consulares justificativos de su residencia en el extranjero, presentación en la Junta de planes de trabajo realizados —con una periodicidad también mensualmente y Memoria de actividades al finalizar la pensión. Aunque estas obligaciones se cumplieron de forma flexible, lejos de toda burocracia excesiva según estilo institucionista, no por ello dejaron de hacerse con toda escrupulosidad. Ya se encargaría de ello el Secretario de la Junta, señor Castillejo, obsesionado por el aprovechamiento de los escasos recursos económicos con los que se contaba. Para conseguirlo estaba siempre dispuesto a orientar a los becados sobre todo tipo de cuestiones: desde dónde encontrar alojamiento barato hasta informar sobre el prestigio de los distintos Centros donde pudieran realizar sus estudios. La correspondencia del señor Castillejo con los pensionados fue tan rica que a través de ella se puede conocer su personalidad y su autoridad intelectual. En sus cartas está reflejado su antiformalismo, su preocupación por la eficacia, su seriedad, su exigencia, su respeto a la libre creatividad de cada becado, su amplitud de criterio a la

hora de juzgar los trabajos que le enviaban desde el extranjero, su acercamiento cordial a cada persona, su meticulosidad y, al tiempo, magnanimidad. Este fue el estilo constante que la Junta, en la persona de su Secretario, mantuvo con los pensionados.

Disfrutaron pensiones individuales para estudiar temas educativos: Antonio Ballesteros Usano, Margarita Comas Camps, Lorenzo Luzuriaga Medina, Rodolfo Llopis Ferrándiz, María de Maeztu y Whitney, Jacobo Orellana Garrido, Alicia Pestana de Blanco, Pedro Rosselló Blanch, Concepción Sainz-Amor Alonso, Fernando Sainz Ruiz, Rosa Sensat Vila, Leonor Serrano Pablo, María Soriano Llorente, Vicente Viqueira López, Luis de Zulueta y Escolano, etc. Hubo en definitiva, unos 270 que suponen dos tercios aproximadamente del total de pensiones.

La segunda modalidad, menos conocida y de gran incidencia en Pedagogía, fue la de las pensiones en grupo o viajes colectivos para profesionales con escasa preparación y grandes deseos de aprender. Se organizaban estos grupos bajo la dirección de expertos en la materia, con objeto de asegurar al máximo la eficacia de los recursos.

Este tipo de becas fue más bien un estímulo para aquellas personas que podían aspirar, por su capacidad, a mayores cotas de rendimiento. De hecho, bastantes de los que disfrutaron «pensiones en grupo», fueron después becados individualmente y llegaron a ser personas significativas en el campo de la Pedagogía. Por ejemplo, María de Maeztu y Whitney, Antonio Ballesteros Usano, Antonio J. Onieva Santa María, etc.

Las pensiones en grupo se redujeron a viajes cortos, de uno a tres meses de duración, y con tema muy general: normalmente visitas a Centros pedagógicos y culturales. Los requisitos se redujeron al mínimo. El control por parte de la Junta se hacía colectivamente, a través del Director de la expedición, y de la Memoria de actividades del viaje que, presentada también de forma colectiva, era igualmente supervisada por él.

A lo largo de la vida de la Junta todas las pensiones en grupo fueron disfrutadas por maestros o Inspectores de Enseñanza Primaria (excepto dos que se concedieron a obreros y una a músicos). De ahí que esta modalidad nos haya resultado de especial interés. Gracias a ellas unos doscientos becados recorrieron las mejores escuelas europeas visitando lo que hoy llamaríamos «Centros piloto».

Es obvio que estas visitas, rápidas y pluritemáticas, pecaron de superficiales, pero fueron el medio que la Junta encontró más idóneo para extender la cultura. Representaron por ello uno de los aspectos menos elitistas de la Junta puesto que fueron concedidas a personas con poca significación social e intelectual: en su mayoría maestros rurales repartidos por la geografía española, con inquietudes pedagógicas y culturales, deseosos de transformar la escuela, pero desconocidos, no sólo antes de ser pensionados, sino después de disfrutar de ese privilegio. Cabe pensar que las pensiones en grupo fueron, al menos, un gesto popular de la Junta, tan acusada siempre de favorecer a las élites. Y se dice «gesto» porque, comparando las becas individuales con las de grupo, las primeras fueron de mayor cuantía, más numerosas, más significativas, de mayor entidad y repercusión para la cultura española y más fomentadas, sin duda, por ella.

Con objeto de paliar un poco la falta de preparación de las personas seleccionadas para formar los grupos, la propia JAE organizó unos cursillos intensivos en la Residencia de Estudiantes. Durante un mes largo, y siempre en verano, los maestros estudiaban el idioma, la geografía, historia, costumbres, arte, museos, organización y política educativa, etc., de los países a visitar. Para impartir estos cursos preparatorios se eligió siempre a un profesorado competente: los señores Cossío, Altamira, Rubio, Ortega y Gasset, Hernández Pacheco, Masriera, Buylla, Sela Sampil, Américo Castro, Do Rego, Rufino Blanco y el propio Castillejo, figuraron entre los conferenciantes.

Finalizada la preparación, y siempre buscando el mayor rendimiento, los grupos se organizaban con pocos componentes —entre seis y diez personas— se nombraba un Director y un ayudante de dirección y emprendían el viaje.

De las 150 personas, aproximadamente, que disfrutaron pensiones en grupo, apenas algunos nombres han tenido significación en el campo de la Pedagogía. Solamente los Directores, Luis A. Santullano, Angel Llorca García, Matilde García del Real, José Lillo Rodelgo, Gervasio Manrique Hernández, Juan Capó Valls y José Xandri Pich, tuvieron cierta relevancia por sus cargos o por sus publicaciones. También a algunos les sirvió la beca en grupo como trampolín para promocionarse y alcanzar más tarde alguna otra beca individual, como ya se ha dicho.

Además de las pensiones individuales y en grupo, la Junta fomen-

tó una tercera modalidad de ayudas para conseguir poner en contacto España con Europa. Se trató de las Delegaciones en Congresos Internacionales. La JAE entendió que, por medio de las pensiones, tanto en su forma individual como en grupo, se establecía una relación desigual entre los pensionados y los profesores extranjeros con los que trabajaban. Se necesitaban otros tipos de contactos culturales con Europa que establecieran relaciones de igualdad. Era preciso asistir a los foros de la ciencia y de la cultura. Para ello la Junta eligió a las personas más competentes en los distintos campos del saber —un total de 161— y los pensionó como Delegados del Gobierno español en Congresos Internacionales de distintas materias: Medicina, Derecho, Pedagogía, etc. La cuantía de las becas para Delegaciones fue variable y el perfil profesional exigido por la Junta se estableció al máximo nivel. De ahí que sólo disfrutaban de estas ayudas personas de máximo prestigio en los distintos campos de la ciencia. Basta recordar los nombres de algunos Delegados para comprobarlo: Santiago Ramón y Cajal, Miguel Asín Palacios, José de Pijoán, Ignacio Bolívar, Julio Rey Pastor, Victoriano Fernández Ascarza, Federico Oloriz, etc. En el campo de la Pedagogía fueron becados para Delegaciones en Congresos Internacionales de educación moral, familiar, de anormales, etc., Luis Simarro Lacabra, Eduardo Vincenti Reguera, Rafael Altamira Crevea, María de Maeztu y Whitney, Domingo Barnés Salinas, Jacobo Orellana Garrido, Rufino Blanco Sánchez y el propio José de Castillejo.

Un cuarto tipo de pensiones fueron las llamadas Delegaciones para Misiones Especiales. Los Delegados especiales recibían becas de mayor o menor duración, según la misión que se les encomendase. Normalmente tuvieron como objetivos: por una parte, fomentar las relaciones internacionales en materia científica o educativa, asistiendo a reuniones y conferencias internacionales que no fueran Congresos. Por otra, recabar información sobre determinados temas. En ocasiones se nombraron también Delegados en Misiones Especiales, para impartir ciclos de conferencias y extender así la cultura española.

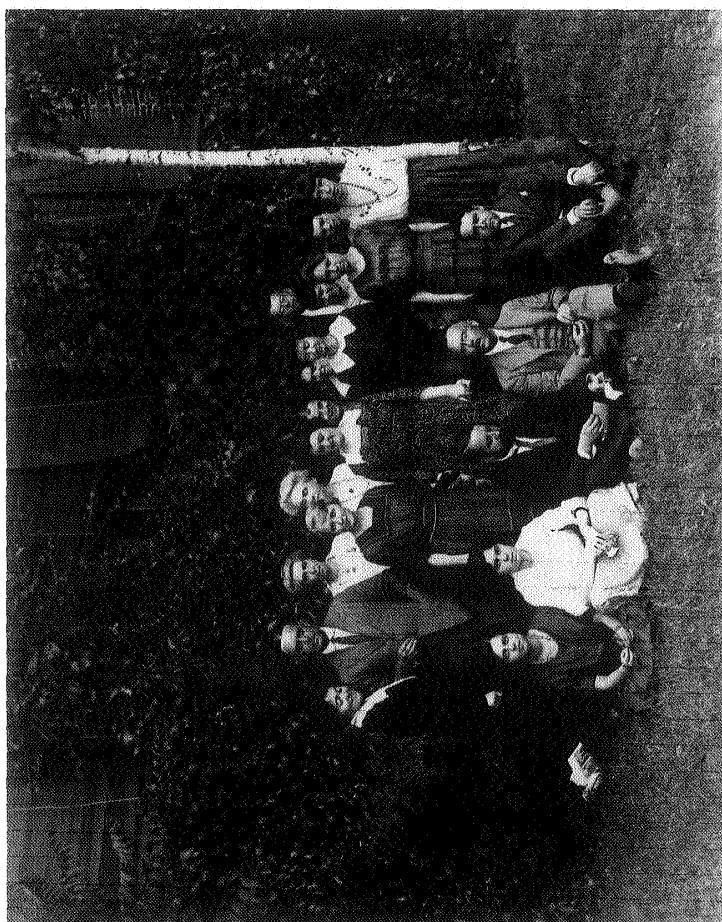
Muchas de estas actividades podían haberse resuelto con una pensión individual, pero, bien por la naturaleza del tema, bien por el empeño de la Junta en que fuera realizado el estudio por personas de su entera confianza, prefirió buscar la fórmula de Delegación para Misiones Especiales. A través de ellas se consiguieron para España

valiosas informaciones sobre diversos temas científicos y educativos. Por ejemplo, el señor Casares Gil obtuvo una Delegación para visitar en Alemania Laboratorios de Química, Menéndez Pidal y José de Pijoán para estudiar la organización de la Escuela Española en Roma, A. Jiménez Fraud estudió el funcionamiento de los Colegios y Residencias de estudiantes en Inglaterra y Escocia, Alicia Pestana recabó información sobre Política educativa y Organización escolar de diversos países, y el propio José de Castillejo fue Delegado en Francia e Inglaterra para conocer Organismos de protección infantil y para buscar profesores que colaboraran con los Centros de la Junta. Para impartir ciclos de conferencias en diversas Universidades fueron Delegados: Fernando de los Ríos, María de Maeztu, Ortega y Gasset, Luis de Zulueta, etc.

Además de las cuatro modalidades de becas apuntadas hasta aquí, existió otro tipo: las llamadas «consideración de pensionado». Esta modalidad fue impulsada por la Junta, dada la escasez de su presupuesto, puesto que la persona que conseguía esta consideración no recibía ayuda económica, sino únicamente académica y administrativa. La Junta fomentó cada día más el número de estas becas para atender a la creciente demanda sin que se viese aumentado el presupuesto. Las personas que recibían «consideración de pensión» gozaban de todos los privilegios académicos y administrativos (permiso oficial, información sobre los Centros de estudio en el extranjero, cartas de presentación para poder asistir a ellos, avales para trabajar con prestigiosos profesores de distintas Universidades europeas o americanas, orientación bibliográfica, etc.). Todas estas ayudas no costaban dinero, sino dedicación de los hombres de la Junta, sobre todo de su Secretario. Y, como se sabe, en capacidad de trabajo y entrega a su tarea el señor Castillejo era difícilmente superable. La relación burocrática con el Ministerio, con las Embajadas, Universidades, Clínicas, Laboratorios, Centros Culturales o Pedagógicos, para facilitar el trabajo del pensionado, era tarea suya. Y precisamente por ser él quien se encargó directamente de estos asuntos, bien puede decirse que en la política de «consideraciones de pensión» la práctica superó las previsiones: cerca de setecientas personas recibieron estas ayudas, con lo que la europeización emprendida por la Junta consiguió cotas más elevadas sin aumentar el gasto público.

Entre las personalidades que gozaron de este tipo de becas algu-

nas fueron tan relevantes como Severo Ochoa, Sánchez Albornoz, Pío del Río Horteiga, Blas Cabrera, Laín Entralgo. Y en el campo más específico de la Pedagogía, figuraron profesionales tan conocidos como Francisco Barnés Salinas, Mercedes Rodrigo Bellido, María de Maetzu y Whitney, Lorenzo Luzuriaga Medina, Jacobo Orellana Garrido, Luis de Zulueta y Escolano, Juan Zaragüeta, etc.



*Cursos de verano del Centro de Estudios Históricos para Extranjeros en la Residencia de
Estudiantes*

Capítulo 1

LAS BECAS PARA TEMAS EDUCATIVOS, DENTRO DE LA POLÍTICA DE BECAS DE LA JAE

La primera vez que la Junta publicó el número de solicitudes y concesiones de pensión fue en 1910 y, tanto unas como otras, se presentaron clasificadas *por temas*. Además, las solicitudes se publicaron clasificadas según otros dos criterios. Por un lado, atendiendo a los Centros de donde procedían los solicitantes y, por otro, atendiendo a la situación administrativa de pertenencia o no al cuerpo docente (1). Merced a esta triple clasificación, desde 1910 a 1934 —año en que dejaron de publicarse estadísticas sobre pensiones—, se han podido fijar ciertas conclusiones provisionales.

Hemos de hacer, previamente, unas puntualizaciones a las cifras que presentamos, sobre todo, a las que hacen referencia a los primeros años de funcionamiento de la Junta.

LAS CIFRAS HASTA 1990

Los años 1907, 1908 y 1909 —en que no se publicaron estadísticas—, no los tendremos en cuenta en esta parte del trabajo. Existen cifras de estos años en una tabla comparativa de solicitudes y concesiones de pensión, pero sin clasificación alguna. A partir de 1911 va a hacerse habitual, en todas las Memorias de la Junta, su publicación. Pero en este capítulo, insistimos, se ha prescindido de las ci-

¹ Cfr. Memorias de la JAE. Años 1910-1935.

fras anteriores a 1910 y únicamente las hemos recogido en la tabla número 11 para hallar los porcentajes entre el total de solicitudes y el total de pensiones concedidas, sin especificar materias.

De los años 1907-1909, sólo han quedado las siguientes cifras, con las que se ha confeccionado la primera tabla.

Tabla 1
NÚMERO DE SOLICITUDES DE PENSIÓN. AÑOS 1907-1910

Años	Número de solicitudes
1907	206
1908	137
1909	74
1910	359

Y la propia Junta daba la razón de por qué en 1908, y sobre todo en 1909, bajaron tan considerablemente las solicitudes de pensión. Se trataba del polémico *tema fijo* que Rodríguez San Pedro impuso en el Reglamento de 1907. La Junta comentaba el problema con estas palabras:

«La baja de los años 1908 y 1909 depende de que se hicieron los concursos con temas prefijados y aunque hubo muchos aspirantes que por conseguir la pensión afirmaron que deseaban estudiar una materia distinta de la que realmente era su vocación, hubo otros que no se avinieron a esa ficción y desistieron de concurrir»².

De todas formas, si se compara este número con el de los años 1902 y 1903, cuando ya se otorgaban pensiones aunque no fuera la Junta el organismo encargado de hacerlo, pues no existía, el número de peticionarios se elevó considerablemente. En esos años los solicitantes eran escasísimos porque había en el sistema de entonces numerosas trabas y limitaciones que hacían casi imposible obtener pensión. Sólo unos pocos, muy privilegiados, podían disfrutarla.

El círculo se ensanchó considerablemente desde 1907 con la creación de la Junta. El hecho de que 206 personas pidieran pensión en

² *Memoria de la JAE de los años 1910 y 1911*. Madrid, 1912, p. 19.

ese año era más que quintuplicar el número de peticiones de años anteriores y, aunque en 1907, las dificultades burocráticas impidieron que se concediera pensión alguna, no cabe duda que las posibilidades de salir al extranjero aumentaron con la Junta. Estas posibilidades llegaron a cotas impensables a partir de 1910 con el nuevo Reglamento. Como dice con tanto optimismo la Memoria de estos años «no hace falta realmente para poder obtenerlas sino demostrar la preparación necesaria»³. Ya se sabe que no fue así exactamente, pues de lo contrario habría poca diferencia entre pensiones solicitadas y concedidas. Y esto no se dio porque más de una cuarta parte de solicitantes se quedaban sin obtener pensión en las distintas convocatorias como se verá más adelante.

CONSIDERACIONES PREVIAS AL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS CIFRAS

El análisis cuantitativo de las pensiones concedidas en educación, dentro del conjunto total de pensiones de la JAE, está basado en las cifras sobre solicitudes y sobre concesiones de pensión, publicadas por la propia Junta.

Ahora bien, este análisis adolece de una serie de *defectos* porque las estadísticas publicadas en los 13 volúmenes de las *Memorias* (años 1910-1934) son deficientes en varios aspectos⁴.

1. Por lo que se refiere a *solicitudes* de pensión —primer punto que abordamos en este capítulo— se acusa, en primer lugar, la ausencia de clasificación por temas y por Centros en 1907, 1908 y 1909, según hemos apuntado ya. En segundo lugar, la carencia total de publicación de datos en 1935 y 1936, puesto que la Junta dejó de publicar —obviamente— la *Memoria* de actividades de esos años.

2. Por lo que se refiere al apartado de *concesiones* de pensión

³ *Ibidem.* p. 20.

⁴ Hemos comprobado cómo en la *Memoria* de 1910-1911, p. 19 se dice: «1908... n.º de solicitudes: 137», en cambio en la *Memoria* de 1932-1933 en que se hace un resumen de todas las solicitudes y concesiones, se dice: «1908... n.º de solicitudes: 134», p. 17. Aquí hay un pequeño error de transcripción. Puede haber otros no detectados.

—segundo apartado del capítulo— el problema se complica. Primeramente, porque las estadísticas publicadas por la Junta fueron más pobres en lo que a concesiones se refiere. Por ejemplo, ningún año publicó cifras de pensiones por Centros. En segundo lugar, porque la clasificación de los datos por temas sólo llegan hasta 1927 y no hasta 1934 como ocurre con las solicitudes. Quiere decir esto que, a la hora de saber el número de pensiones de Pedagogía y poder compararlo con el de otras materias, no se puede hacer sino de los pocos años con los que se cuenta —1910-1927—, la mitad aproximadamente de la vida de la Junta. En tercer lugar —y en esto coincide con el apartado de solicitudes— porque tampoco se cuenta con cifras por materias en 1907, 1908, 1909, 1935 y 1936. Hay, no obstante, una ventaja en 1907 en lo que a concesiones de pensión se refiere: como ese año no se concedió ninguna, en ninguna materia, huelga toda clasificación.

Dadas las dificultades señaladas, se hace difícil llegar a conclusiones fiables. Además, ha de señalarse otro aspecto, que entendemos básico en el tema que nos ocupa: había que trabajar sobre datos reales y no oficiales (los publicados por la Junta en sus *Memorias*). Es decir, habría que distinguir entre pensiones *disfrutadas* y *no disfrutadas* en todas y cada una de las materias. Porque, una cosa fue la concesión de la beca y otra hacer uso de ella. Creemos que, en un estudio sobre pensiones y en un análisis cuantitativo de ellas, las pensiones recibidas y no disfrutadas no deberían contabilizarse. Si se hacen, las comparaciones, porcentajes, relaciones entre unas materias y otras, etc., se falsean considerablemente. Ahora bien, para poder manejar datos reales sobre pensionados tendríamos que haber contado con una comprobación previa —expediente por expediente— de todas las pensiones concedidas en *todas las materias* y no sólo en educación. Es decir, en Medicina, Farmacia, Veterinaria, Filosofía, Literatura, Comercio, etc. Pero este trabajo está por hacer. De ahí que las conclusiones a las que puedan llegarse en este capítulo sean provisionales. Nos vamos a mover en él *no* tanto con cifras *reales* cuanto oficiales —las publicadas por la Junta— en todas las materias.

Por lo que se refiere a pensiones concedidas para temas educativos, los capítulos 2, 3, 4 y Apéndice, intentan esclarecer este proble-

ma, puesto que van encaminados a distinguir estos extremos. En efecto, en el Apéndice se expone un repertorio de pensionados en Pedagogía y en él se hace una clara distinción entre quienes disfrutaron realmente la pensión concedida y quienes, a veces por enfermedad, a veces por razones burocráticas, a veces por razones desconocidas, renunciaron a ella. Pero esos datos —insistimos— no coinciden con los publicados por la Junta en sus *Memorias* que se limitó a contabilizar —cada dos años— las «pensiones concedidas», sin hacer un análisis excesivo de las renunciaciones que se produjeron. Al no contar para nuestro análisis con estudios paralelos en Medicina, Derecho, Literatura, Arte, etc., en este capítulo nos limitaremos a manejar las cifras de la Junta.

Quede para posteriores investigaciones hacer ese estudio cuantitativo de las pensiones en todas las materias, el número de pensiones disfrutadas y no disfrutadas, el tipo de pensiones, etc.⁵. El margen de error, según se hagan los porcentajes con las estadísticas de la Junta o con el repertorio real aquí presentado y comprobado en los expedientes, puede ser considerable. Pero en este capítulo, insistimos, el análisis cuantitativo que vamos a hacer está basado en las cifras oficiales de la Junta y las conclusiones han de tomarse con la *provisionalidad* que corresponde⁶.

Hechas estas salvedades, pasamos a continuación a exponer los datos sobre pensiones en general y sobre pensiones en educación para obtener la proporción entre unos y otros.

Comenzaremos por las «solicitudes de pensión», donde hay menores dificultades, para pasar después a exponer las «pensiones concedidas».

SOLICITUDES DE BECAS. CRITERIOS EN LA AGRUPACIÓN POR MATERIAS

Siguiendo la clasificación que las *Memorias* de la JAE publicó desde 1910, exponemos a continuación las solicitudes por años, te-

⁵ Cfr. Gómez Orfanel, Germán. «La Junta para ampliación de estudios y su política de pensiones en el extranjero», en *Revista de Educación*, marzo-abril, 1976.

⁶ Cfr. Laporta, F. y otros. *La JAE*. t. II (inédito). Ellos han reproducido también los datos oficiales de la Junta para hacer su estudio de las pensiones.

mas y Centros de donde procedían los solicitantes. Al finalizar este apartado se hará una valoración general de estos datos en relación con las solicitudes en Pedagogía.

Se hace la exposición de solicitudes por años, temas y Centros en general y *dentro de ellas las solicitudes para educación*. De esta forma puede verse el volumen que alcanzaron las peticiones en Pedagogía en el conjunto de las solicitudes en otras materias.

Por lo que se refiere a la distribución de solicitudes por temas, aunque se ha seguido la publicada en las Memorias de la Junta, se han introducido algunas pequeñas modificaciones.

Primero, se ha mantenido siempre *el mismo orden* en los temas. La Junta —no sabemos el porqué— a veces cambiaba. Y esto, no tanto por haber introducido otro criterio, sino porque especificaba algún tema nuevo o porque simplemente los cambiaba de lugar. Así por ejemplo, en 1917, 1918 y 1919 introdujo un tema: «Anormales». El tema titulado «Pedagogía», que casi siempre ocupaba el noveno lugar, sin que sepamos tampoco las razones, pasa al lugar undécimo durante los años 1921 a 1927, y al décimo en 1928 y 1929. No es que se variase el criterio y se hiciese por número de solicitudes o por orden alfabético. No. Sencillamente se publicaba en distinto lugar. Nosotros, a lo largo de todos los años, hemos mantenido el mismo orden.

Segundo, hemos mantenido los mismos títulos de los temas o materias a lo largo del trabajo. Se ha optado por el que más se repite. La Junta, a veces, cambió también el título. Por ejemplo, en 1910 y 1911, el apartado de «Pedagogía» se publicó bajo el título «Pedagogía y Enseñanza Primaria». Aquí se ha mantenido siempre el de «Pedagogía» porque es el que más se repite.

Tercero, además se han incluido en Pedagogía las pocas solicitudes que, bajo el tema «Anormales», se publicaron algunos años, muy pocos (1917-1919).

Con las pequeñas transformaciones expuestas, la *distribución* de las solicitudes por temas, que se exponen a continuación, se ajustan a 12 apartados. Repetimos que son fundamentalmente los mismos que la propia Junta publicó y casi en el mismo orden, salvo las excepciones señaladas más arriba.

1. Derecho.
2. Medicina, Higiene, Veterinaria y Farmacia.

3. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
4. Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.
5. Sociología, Economía y Hacienda.
6. Bellas Artes y Artes Industriales.
7. Filosofía y Psicología.
8. Historia y Geografía.
9. Pedagogía.
10. Literatura y Filología.
11. Comercio.
12. Varios.

SOLICITUDES DE PENSIÓN. CRITERIOS EN LA AGRUPACIÓN DE CENTROS

Por lo que se refiere a la distribución por Centros de procedencia de los solicitantes, se han agrupado las peticiones de pensión en 13 apartados, de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Se ha respetado la denominación de los Centros, según figura en las Memorias de la Junta, cuando tiene suficiente entidad por el número de solicitantes que de ellos proceden. Es el caso de las Facultades de Derecho, Ciencias, Filosofía y Letras, Institutos de Segunda Enseñanza y Escuelas de Artes y Oficios.

2. Algunos Centros se han agrupado por afinidad. Por ejemplo, las Facultades de Farmacia se han unido a las de Medicina en un único apartado: *Facultades de Medicina y Farmacia*. Esto se ha hecho cuando el Centro o Centros que se añadían tenían poco número de solicitudes y agruparlos no representaba cambio significativo. Así, en Farmacia, las solicitudes no pasaron de siete los años de mayor número. Otros años había una o dos. Por tanto, las solicitudes que aparecen en el apartado «Medicina y Farmacia» se refieren casi todas a Medicina. También por afinidad se han agrupado las *Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios*, y éstos, tanto de Música como de Declamación.

3. Se han agrupado también aquellos Centros que forman parte de un mismo tipo de disciplinas. Es el caso de las *Escuelas de Ingeniería*. La Junta a veces reservó este nombre sólo para «Ingenieros

Industriales» (años 1910, 1911, 1912 y 1913) y publicó otro apartado para las Escuelas de Náutica y Agricultura. Otros años no especificó el tipo de Ingeniería, por ejemplo en 1914 y 1915. Nosotros los hemos agrupado siempre bajo el título genérico de «Escuelas de Ingeniería» que comprende a las Escuelas Industriales, a las de Náutica y a las de Agricultura. Estos dos últimos tipos de Escuelas, por otra parte, tuvieron escaso número de solicitantes de pensión.

4. A las «Escuelas de Comercio» se han añadido las que, bajo el título de «Escuelas del Trabajo» y «Escuela Social» fueron creadas tardíamente y la JAE las publicó por separado sólo durante los años 1930, 1931, 1932, 1933 y 1934. Estos Centros contabilizan un total de 17 solicitudes, es decir, una o dos por año en cada uno de los dos Centros. Sin embargo, las Escuelas de Comercio contabilizaron 12 ó 13 solicitudes cada año desde 1910 a 1934. La poca significación cuantitativa en lo que a solicitudes de pensión se refiere y la aparición tardía de estos Centros, nos ha inclinado a encuadrarlos en el apartado «Escuelas de Comercio».

5. En el apartado: *Otras Escuelas y Centros* se han agrupado todas aquellas Instituciones de enseñanza con pocas solicitudes de pensión, aunque no tengan afinidad entre ellas. La razón ha sido únicamente el escaso número de solicitudes en cada una. De todos los apartados, éste es el menos significativo, porque, aun habiendo reunido en él seis tipos de Centros (Escuelas de Veterinaria, de Arquitectura, del Ejército, Centro Geográfico Nacional, Seminarios del Clero y Escuela Central de Idiomas) algunos años no contaron con solicitud alguna, al menos la Junta no las publicó.

6. En este trabajo se ha hecho, por último, un apartado especial con las Escuelas Primarias, Escuelas Normales, Inspección, Escuela Superior del Magisterio, Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, Instituto Psicotécnico (que aparece sólo en los tres últimos años), Escuelas de Hogar y Escuelas de Anormales. Al apartado lo hemos llamado: *Centros Pedagógicos (CP)*.

La razón de este agrupamiento es la siguiente: los ocho Centros anteriormente citados se entiende que eran los que representaban en mayor medida la Pedagogía oficial y ello permite hacer posteriores comparaciones. Se han agrupado en un único apartado pero, a su vez, se han especificado en: 1) *Escuelas Primarias*. 2) *Escuelas Nor-*

males e Inspección (estas tres instituciones eran las que contabilizaban mayor número de solicitudes) y 3) *Otros Centros Pedagógicos* que corresponden a los otros seis tipos de Centros que la Junta, algunos años especificaba y otros no. Por ejemplo, los primeros años —1910 y 1911— sólo publicó «Escuelas Primarias» y «Escuelas Normales». A partir de 1912 reseñó la «Inspección». Esta apareció unida a las Normales desde 1916 bajo el título: «Escuelas Normales (incluida la Inspección)». Desde 1914 a 1933 se publicaba un apartado: «Escuela Superior del Magisterio» y otro: «Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales». Los otros Centros, como ya hemos dicho, se especificaban o no, según los años. Los Institutos Psicotécnicos no aparecen hasta 1932.

Por tanto, teniendo en cuenta los seis criterios apuntados, de aquí en adelante nos referiremos a los siguientes grupos de Centros:

1. Facultades de Derecho.
2. Facultades de Medicina y Farmacia.
3. Facultades de Ciencias.
4. Facultades de Filosofía y Letras.
5. Escuelas de Ingeniería (cualquier tipo de Ingeniería).
6. Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.
7. Escuelas de Artes y Oficios.
8. Escuelas de Comercio.
9. Institutos de Segunda Enseñanza.
10. Otras Escuelas y Centros.
11. CP: Escuelas Primarias, Escuelas Normales e Inspección y otros Centros Pedagógicos.

El orden que se ha seguido en los veinticinco años que se exponen a continuación ha sido siempre el mismo.

RELACIÓN DE SOLICITUDES POR TEMAS Y CENTROS (1910 A 1934)

Año 1910

A) *Solicitudes por temas de estudio*

Derecho	28
Medicina, Higiene y Veterinaria	53

Teresa Marín Eced

Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	50
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	34
Sociología, Economía y Hacienda	27
Bellas Artes y Artes Industriales	36
Filosofía y Psicología	11
Historia y Geografía	13
Pedagogía	55
Literatura y Filología	41
Comercio	11
Varios	—
Totales.....	359

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	51
Facultades de Medicina y Farmacia.....	56
Facultades de Ciencias.....	25
Facultades de Filosofía y Letras.....	25
Escuelas de Ingeniería.....	9
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	26
Escuelas de Artes y Oficios.....	48
Escuelas de Comercio	25
Institutos de 2.ª Enseñanza	35
Otras Escuelas y Centros.....	2
Escuelas Primarias	20
CP Normales e Inspección	37
Otros Centros Pedagógicos	—
Total de CP	57
Total de otros Centros	302
No consta el Centro.....	—
Totales.....	359

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Año 1911

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	32
Medicina, Higiene y Veterinaria	44
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	45
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	66
Sociología, Economía y Hacienda	26
Bellas Artes y Artes Industriales	94
Filosofía y Psicología	9
Historia y Geografía	20
Pedagogía	64
Literatura y Filología	41
Comercio	12
Varios	2
Totales	455

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	61
Facultades de Medicina y Farmacia	49
Facultades de Ciencias	16
Facultades de Filosofía y Letras	60
Escuelas de Ingeniería	53
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	38
Escuelas de Artes y Oficios	33
Escuelas de Comercio	18
Institutos de 2.ª Enseñanza	28
Otras Escuelas y Centros	7
Escuelas Primarias	28
CP Normales e Inspección	37
Otros Centros Pedagógicos	—
Total de CP	65
Total de otros Centros	363

Teresa Marín Eced

No consta el Centro	27
Totales ⁷	455

Año 1912

A) *Solicitudes por temas de estudio*

Derecho	32
Medicina, Higiene y Veterinaria	68
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	30
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	53
Sociología, Economía y Hacienda	23
Bellas Artes y Artes Industriales	53
Filosofía y Psicología	4
Historia y Geografía	20
Pedagogía	133
Literatura y Filología	26
Comercio	12
Varios	14
Totales	468

B) *Solicitudes por Centros de procedencia*

Facultades de Derecho	52
Facultades de Medicina y Farmacia	64
Facultades de Ciencias	22
Facultades de Filosofía y Letras	17
Escuelas de Ingeniería	29

⁷ Cfr. *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1910 y 1911. Madrid, 1912, pp. 20 y 21. En la convocatoria de 1911, gran parte de los 28 maestros presentaron solicitudes en grupo. También en este año pidieron pensiones colectivas «un profesor y 29 alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, 4 profesores y 20 alumnos de la Escuela de Ingenieros Industriales de Barcelona, 9 alumnos de la Escuela de Arquitectura de Madrid». Todos ellos están incluidos en las 455 solicitudes de ese año.

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	28
Escuelas de Artes y Oficios.....	23
Escuelas de Comercio	12
Institutos de 2.ª Enseñanza	22
Otras Escuelas y Centros	11
Escuelas Primarias	102
CP Normales e Inspección	19
Otros Centros Pedagógicos.....	—
 Total de CP	121
Total de otros Centros	280
 No consta el Centro	67
 Totales.....	468

Año 1913

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	24
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	71
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	38
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	43
Sociología, Economía y Hacienda	41
Bellas Artes y Artes Industriales	99
Filosofía y Psicología	15
Historia y Geografía.....	24
Pedagogía	197
Literatura y Filología.....	35
Comercio	18
Varios	4
 Totales.....	609

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	67
Facultades de Medicina y Farmacia.....	73
Facultades de Ciencias.....	18
Facultades de Filosofía y Letras.....	18
Escuelas de Ingeniería.....	10
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	57
Escuelas de Artes y Oficios.....	40
Escuelas de Comercio	22
Institutos de 2.ª Enseñanza	49
Otras Escuelas y Centros.....	21
Escuelas Primarias	159
CP Normales e Inspección	37
Otros Centros Pedagógicos.....	—
 Total de CP	196
Total de otros Centros	375
 No consta el Centro	38
 Totales.....	609

Año 1914

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	34
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	45
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	28
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	25
Sociología, Economía y Hacienda	32
Bellas Artes y Artes Industriales	76
Filosofía y Psicología.....	9
Historia y Geografía.....	15
Pedagogía	215
Literatura y Filología.....	39

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Comercio	17
Varios	18
Totales	553

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	50
Facultades de Medicina y Farmacia	54
Facultades de Ciencias	14
Facultades de Filosofía y Letras	32
Escuelas de Ingeniería	9
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	34
Escuelas de Artes y Oficios	35
Escuelas de Comercio	17
Institutos de 2.ª Enseñanza	23
Otras Escuelas y Centros	14
Escuelas Primarias	102
CP Normales e Inspección	71
Otros Centros Pedagógicos	25
Total de CP	198
Total de otros Centros	282
No consta el Centro	73
Totales	553

Año 1915 ⁸

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	29
Medicina, Higiene y Veterinaria	36

⁸ Memoria de la JAE correspondiente a los años 1914-1915. Madrid, 1916, pp. 33 y 34. En ella se dice cómo en estos datos no se incluyen las solicitudes de «repe-

Teresa Marín Eced

Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	24
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	8
Sociología, Economía y Hacienda	12
Bellas Artes y Artes Industriales	40
Filosofía y Psicología	2
Historia y Geografía	3
Pedagogía	51
Literatura y Filología	10
Comercio	9
Varios	—
Totales	224

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	35
Facultades de Medicina y Farmacia	42
Facultades de Ciencias	7
Facultades de Filosofía y Letras	7
Escuelas de Ingeniería	6
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	11
Escuelas de Artes y Oficios	9
Escuelas de Comercio	8
Institutos de 2.ª Enseñanza	4
Otras Escuelas y Centros	4
Escuelas Primarias	27
CP Normales e Inspección	17
Otros Centros Pedagógicos	4
Total de CP	48
Total de otros Centros	133

titulares» ni las presentadas fuera de plazo. Por lo que se refiere a Escuelas Normales se incluye, no sólo a los de escuelas públicas sino también a aquellos maestros titulados que no sirven en escuela pública. Por lo que se refiere a *varios* en los Centros de enseñanza, la mayoría son artistas (pintores, escultores y músicos) empleados y obreros técnicos cuyos estudios no constan en las peticiones. Notas de pie de página en las estadísticas de 1915. No sabemos si este criterio siguió en los años 1918-1934.

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

No consta el Centro	43
Totales	224

Año 1916 ⁹

A) *Solicitudes por temas de estudio*

Derecho	22
Medicina, Higiene y Veterinaria	36
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	21
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	8
Sociología, Economía y Hacienda	14
Bellas Artes y Artes Industriales	23
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	11
Pedagogía	18
Literatura y Filología	9
Comercio	6
Varios	—
Totales	169

B) *Solicitudes por Centros de procedencia*

Facultades de Derecho	30
Facultades de Medicina y Farmacia	34
Facultades de Ciencias	9
Facultades de Filosofía y Letras	6
Escuelas de Ingeniería	3

⁹ Desde 1914, aparecen separadamente: la Escuela Superior de Magisterio, la Inspección de Primera Enseñanza, la Escuela Nacional de Ciegos y Sordomudos, las Escuelas Normales y las Escuelas Primarias, que eran los Centros de donde procedían casi todos los pensionados para temas educativos. También los Institutos de Segunda Enseñanza iban con frecuencia a estudiar temas de educación. Cfr. *Memorias* correspondientes a los años 1914 y siguientes.

Teresa Marín Eced

Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	14
Escuelas de Artes y Oficios	8
Escuelas de Comercio	13
Institutos de 2.ª Enseñanza.....	7
Otras Escuelas y Centros.....	9
Escuelas Primarias	19
CP Normales e Inspección.....	2
Otros Centros Pedagógicos.....	—
 Total de CP	21
Total de otros Centros	133
 No consta el Centro	15
 Totales.....	169

Año 1917

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	17
Medicina, Higiene y Veterinaria	31
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	21
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	9
Sociología, Economía y Hacienda.....	8
Bellas Artes y Artes Industriales	27
Filosofía y Psicología	2
Historia y Geografía	9
Pedagogía	30
Literatura y Filología	6
Comercio	7
Varios	7
 Totales.....	174

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	21
Facultades de Medicina y Farmacia.....	32
Facultades de Ciencias.....	10
Facultades de Filosofía y Letras.....	9
Escuelas de Ingeniería.....	4
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.....	7
Escuelas de Artes y Oficios.....	10
Escuelas de Comercio.....	10
Institutos de 2.ª Enseñanza.....	9
Otras Escuelas y Centros.....	5
Escuelas Primarias.....	10
CP Normales e Inspección.....	21
Otros Centros Pedagógicos.....	4
Total de CP.....	35
Total de otros Centros.....	117
No consta el Centro.....	22
Totales.....	174

Año 1918

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho.....	11
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	17
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.....	22
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	6
Sociología, Economía y Hacienda.....	3
Bellas Artes y Artes Industriales.....	16
Filosofía y Psicología.....	—
Historia y Geografía.....	5
Pedagogía.....	15
Literatura y Filología.....	8

Teresa Marín Eced

Comercio	1
Varios	6
Totales	110

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	14
Facultades de Medicina y Farmacia.....	20
Facultades de Ciencias.....	10
Facultades de Filosofía y Letras	6
Escuelas de Ingeniería	7
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	3
Escuelas de Artes y Oficios	8
Escuelas de Comercio	8
Institutos de 2.ª Enseñanza.....	3
Otras Escuelas y Centros	2
Escuelas Primarias	6
CP Normales e Inspección	10
Otros Centros Pedagógicos.....	—
 Total de CP	 16
Total de otros Centros	81
 No consta el Centro	 13
Totales	110

Año 1919

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	17
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	53
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	25
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	17

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Sociología, Economía y Hacienda	15
Bellas Artes y Artes Industriales	38
Filosofía y Psicología	7
Historia y Geografía	12
Pedagogía	61
Literatura y Filología	17
Comercio	4
Varios	1

Totales 267

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	30
Facultades de Medicina y Farmacia	56
Facultades de Ciencias	13
Facultades de Filosofía y Letras	17
Escuelas de Ingeniería	8
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	13
Escuelas de Artes y Oficios	10
Escuelas de Comercio	8
Institutos de 2.ª Enseñanza	14
Otras Escuelas y Centros	7
Escuelas Primarias	30
CP Normales e Inspección	30
Otros Centros Pedagógicos	1

Total de CP 61

Total de otros Centros 176

No consta el Centro 30

Totales 267

Año 1920

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	17
Medicina, Higiene y Veterinaria	53
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	22
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	27
Sociología, Economía y Hacienda	20
Bellas Artes y Artes Industriales	45
Filosofía y Psicología	3
Historia y Geografía	6
Pedagogía	46
Literatura y Filología	10
Comercio	1
Varios	7
Totales	257

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	28
Facultades de Medicina y Farmacia	55
Facultades de Ciencias	18
Facultades de Filosofía y Letras	15
Escuelas de Ingeniería	7
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	22
Escuelas de Artes y Oficios	23
Escuelas de Comercio	6
Institutos de 2.ª Enseñanza	7
Otras Escuelas y Centros	14
Escuelas Primarias	24
CP Normales e Inspección	17
Otros Centros Pedagógicos	2
Total de CP	43
Total de otros Centros	193

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

No consta el Centro	21
Totales ¹⁰	259

Año 1921

A) *Solicitudes por temas de estudio*

Derecho	16
Medicina, Higiene y Veterinaria	39
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	20
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	7
Sociología, Economía y Hacienda	10
Bellas Artes y Artes Industriales	31
Filosofía y Psicología	7
Historia y Geografía	8
Pedagogía	199
Literatura y Filología	15
Comercio	3
Varios	8
Totales	363

B) *Solicitudes por Centros de procedencia*

Facultades de Derecho	22
Facultades de Medicina y Farmacia	37
Facultades de Ciencias	12
Facultades de Filosofía y Letras	10

¹⁰ *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1920-1921. Madrid, 1922, pp. 12-13. La diferencia de dos solicitudes en 1920 (en la clasificación por temas es de 257 y en la de Centros es de 259), se debe según explica la propia *Memoria* a que dos solicitudes, para el mismo tema, iban suscritas por dos personas cada una. Por ello, la Junta contabilizó dos temas y cuatro personas. De ahí la diferencia. Esto de suscribir la misma solicitud dos o más personas era muy frecuente. Esta es la razón de no coincidir a veces, el número de solicitudes por temas y por Centros.

Teresa Marín Eced

Escuelas de Ingeniería	12
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	15
Escuelas de Artes y Oficios.....	7
Escuelas de Comercio	10
Institutos de 2.ª Enseñanza	18
Otras Escuelas y Centros.....	10
Escuelas Primarias	151
CP Normales e Inspección	44
Otros Centros Pedagógicos.....	5
 Total de CP.....	 200
Total de otros Centros	153
 No consta el Centro	 10
 Totales.....	 363

Año 1922

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho.....	8
Medicina, Higiene y Veterinaria	17
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	21
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	10
Sociología, Economía y Hacienda	6
Bellas Artes y Artes Industriales	36
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía.....	14
Pedagogía	222
Literatura y Filología	20
Comercio	11
Varios	5
 Totales.....	 371

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	20
Facultades de Medicina y Farmacia	21
Facultades de Ciencias	7
Facultades de Filosofía y Letras	13
Escuelas de Ingeniería	8
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	15
Escuelas de Artes y Oficios	4
Escuelas de Comercio	22
Institutos de 2.ª Enseñanza	25
Otras Escuelas y Centros	9
Escuelas Primarias	2
CP Normales e Inspección	224
Otros Centros Pedagógicos	1
 Total de CP	 227
Total de otros Centros	144
 No consta el Centro	 21
 Totales ¹¹	 392

Año 1923

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	7
Medicina, Higiene y Veterinaria	18
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	11
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	10
Sociología, Economía y Hacienda	9

¹¹ El número de solicitudes por temas y Centros, no coincide por la misma razón dada en la nota anterior. La Junta, en sus estadísticas, publicó el número de solicitudes por Centros —392—, en el lugar de las solicitudes por temas —371—. Aquí se ha preferido no arrastrar este error y en las tablas números 2 y 3 hemos subsanado los errores, tanto de 1922 como de 1932. Cfr., nota n.º 17.

Teresa Marín Eced

Bellas Artes y Artes Industriales	33
Filosofía y Psicología	3
Historia y Geografía	3
Pedagogía	142
Literatura y Filología	18
Comercio	8
Varios	8
Totales	270

B) Solicitudes por Centros de procedencia ¹²

Facultades de Derecho	10
Facultades de Medicina y Farmacia	20
Facultades de Ciencias	3
Facultades de Filosofía y Letras	13
Escuelas de Ingeniería	1
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	16
Escuelas de Artes y Oficios	18
Escuelas de Comercio	22
Institutos de 2.ª Enseñanza	13
Otras Escuelas y Centros	4
Escuelas Primarias	—
CP Normales e Inspección	144
Otros Centros Pedagógicos	2
Total de CP	146
Total de otros Centros	120

¹² Recuérdese que, en 1922, es cuando el profesorado universitario pasa a depender, en cuanto a pensiones, de la propia Universidad. Por ello, en la *Memoria* correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24, se dice cómo a las 40 solicitudes de profesores de las Facultades no se les dio curso «por tratarse de personal universitario, segregado de la competencia de la Junta». *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1922-1923. Madrid, 1924, p. 18. Por ello, en los años 1923-1927, ambos inclusive, ya no hay ninguna solicitud de profesores de Facultades. Los números que aparecen en las Facultades corresponden a personal no docente. (No Profesores, en terminología de la JAE).

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

No consta el Centro.....	4
Totales.....	270

Año 1924

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho.....	5
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	19
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	21
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	5
Sociología, Economía y Hacienda	11
Bellas Artes y Artes Industriales	27
Filosofía y Psicología	4
Historia y Geografía	12
Pedagogía	86
Literatura y Filología.....	11
Comercio	2
Varios	1
Totales.....	204

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	10
Facultades de Medicina y Farmacia.....	19
Facultades de Ciencias	8
Facultades de Filosofía y Letras.....	10
Escuelas de Ingeniería	3
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	6
Escuelas de Artes y Oficios.....	10
Escuelas de Comercio	5
Institutos de 2.ª Enseñanza	24
Otras Escuelas y Centros	3
Escuelas Primarias	54

Teresa Marín Eced

CP Normales e Inspección	31
Otros Centros Pedagógicos	5
Total de CP	90
Total de otros Centros	98
No consta el Centro	16
Totales	204

Año 1925

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	12
Medicina, Higiene y Veterinaria	26
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	14
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	7
Sociología, Economía y Hacienda	10
Bellas Artes y Artes Industriales	50
Filosofía y Psicología	4
Historia y Geografía	20
Pedagogía	93
Literatura y Filología	10
Comercio	8
Varios	2
Totales	256

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	17
Facultades de Medicina y Farmacia	22
Facultades de Ciencias	6
Facultades de Filosofía y Letras	10
Escuelas de Ingeniería	4

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	8
Escuelas de Artes y Oficios.....	11
Escuelas de Comercio	17
Institutos de 2.ª Enseñanza	18
Otras Escuelas y Centros	5
Escuelas Primarias	64
CP Normales e Inspección	38
Otros Centros Pedagógicos.....	4
 Total de CP	106
Total de otros Centros	118
 No consta el Centro	32
 Totales.....	256

Año 1926

A) Solicitudes por temas de estudio *

Derecho.....	8
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	27
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.....	5
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	18
Sociología, Economía y Hacienda.....	4
Bellas Artes y Artes Industriales	23
Filosofía y Psicología	6
Historia y Geografía	4
Pedagogía	81
Literatura y Filología	9
Comercio	2
Varios.....	—
 Totales.....	187

Teresa Marín Eced

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	12
Facultades de Medicina y Farmacia.....	31
Facultades de Ciencias.....	21
Facultades de Filosofía y Letras.....	9
Escuelas de Ingeniería.....	6
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.....	5
Escuelas de Artes y Oficios.....	4
Escuelas de Comercio.....	4
Institutos de 2.ª Enseñanza.....	7
Otras Escuelas y Centros.....	3
Escuelas Primarias.....	59
CP Normales e Inspección.....	23
Otros Centros Pedagógicos.....	1
 Total de CP.....	83
Total de otros Centros.....	102
 No consta el Centro.....	2
 Totales.....	187

Año 1927

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho.....	20
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	42
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.....	3
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	28
Sociología, Economía y Hacienda.....	7
Bellas Artes y Artes Industriales.....	44
Filosofía y Psicología.....	9
Historia y Geografía.....	11
Pedagogía.....	48
Literatura y Filología.....	18

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Comercio	5
Varios	1
Totales	236

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	27
Facultades de Medicina y Farmacia.....	37
Facultades de Ciencias.....	21
Facultades de Filosofía y Letras.....	15
Escuelas de Ingeniería	4
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	6
Escuelas de Artes y Oficios.....	15
Escuelas de Comercio	9
Institutos de 2.ª Enseñanza	14
Otras Escuelas y Centros	1
Escuelas Primarias	39
CP Normales e Inspección	33
Otros Centros Pedagógicos.....	—
 Total de CP	 72
Total de otros Centros	149
 No consta el Centro	 15
Totales.....	236

Año 1928

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	18
Medicina, Higiene y Veterinaria	29
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	15
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	4

Sociología, Economía y Hacienda	3
Bellas Artes y Artes Industriales	7
Filosofía y Psicología	3
Historia y Geografía	19
Pedagogía ¹³	—
Literatura y Filología	19
Comercio	—
Varios	1
Totales.....	118

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	24
Facultades de Medicina y Farmacia.....	32
Facultades de Ciencias	9
Facultades de Filosofía y Letras.....	20
Escuelas de Ingeniería.....	1
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	—
Escuelas de Artes y Oficios	1
Escuelas de Comercio	—
Institutos de 2.ª Enseñanza.....	1
Otras Escuelas y Centros.....	2
Escuelas Primarias	1
CP Normales e Inspección ¹⁴	—
Otros Centros Pedagógicos	16

¹³ El que no aparezca ninguna solicitud en Pedagogía, en 1928, ¿es un error de imprenta?, ¿tal vez una omisión cuya causa desconocemos? Que hubo solicitudes este año fue un hecho, puesto que varias personas disfrutaron pensión en temas educativos en ese año. Más adelante, en este mismo capítulo 1, se hace una reflexión sobre la anomalía que supuso el no constatar la Junta en su *Memoria*, solicitud alguna en este año. Véase también la nota siguiente n.º 14.

¹⁴ Una demostración de que en 1928 hubo error respecto a las cifras, fue el hecho de aparecer con cero el apartado de solicitudes en Normales e Inspecciones, y sin embargo, Agudo Garata, Marcelo (profesor de Escuela Normal), Angulo Gómez, Antonio (Inspector de Primera Enseñanza), Comas Camps, Juan (Inspector de Primera Enseñanza), Freixa Torroja, Antoniera (profesora de Escuela Normal), Manuel Nogueras, Francisco (profesor de Escuela Normal), etc., no sólo fueron pensionados, sino

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Total de CP	17
Total de otros Centros	90
No consta el Centro	11
Totales.....	118

Año 1929

A) *Solicitudes por temas de estudio*

Derecho	22
Medicina, Higiene y Veterinaria	50
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	28
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	—
Sociología, Economía y Hacienda	6
Bellas Artes y Artes Industriales	36
Filosofía y Psicología	2
Historia y Geografía	16
Pedagogía	67
Literatura y Filología	9
Comercio	3
Varios.....	1
Totales.....	240

B) *Solicitudes por Centros de procedencia*

Facultades de Derecho.....	20
Facultades de Medicina y Farmacia.....	55
Facultades de Ciencias.....	14
Facultades de Filosofía y Letras.....	16
Escuelas de Ingeniería	—

que las disfrutaron, según hemos podido comprobar en sus expedientes. Por tanto, la tuvieron que pedir, pues era condición formal «sine qua non» para obtener pensión el haberla solicitado.

Teresa Marín Eced

Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	26
Escuelas de Artes y Oficios.....	11
Escuelas de Comercio	4
Institutos de 2.ª Enseñanza	19
Otras Escuelas y Centros.....	4
Escuelas Primarias	26
CP Normales e Inspección	9
Otros Centros Pedagógicos	8
 Total de CP	43
Total de otros Centros	169
 No consta el Centro	28
 Totales	240

Año 1930

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	28
Medicina, Higiene y Veterinaria	47
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	19
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	7
Sociología, Economía y Hacienda.....	5
Bellas Artes y Artes Industriales	31
Filosofía y Psicología	5
Historia y Geografía	15
Pedagogía	72
Literatura y Filología	20
Comercio	2
Varios	7
 Totales	258

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	29
Facultades de Medicina y Farmacia.....	52
Facultades de Ciencias	9
Facultades de Filosofía y Letras.....	16
Escuelas de Ingeniería	5
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	4
Escuelas de Artes y Oficios	7
Escuelas de Comercio	2
Institutos de 2.ª Enseñanza	24
Otras Escuelas y Centros	1
Escuelas Primarias	37
CP Normales e Inspección	28
Otros Centros Pedagógicos	11
Total de CP	76
Total de otros Centros	149
No consta el Centro	26
Totales ¹⁵	251

Año 1931

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	22
Medicina, Higiene y Veterinaria	50
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	20
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	1

¹⁵ En 1930 vuelve a no coincidir el n.º total de solicitudes por temas —258— con el de solicitudes por Centros —251—. La diferencia, siete, puede ser otro error de imprenta o haber ocurrido lo contrario de los años 1920 y 1922: que varias personas pidieran el mismo tema y la Junta, aunque no especificó nada en la *Memoria*, contabilizó el tema tantas veces como solicitantes. A la hora de hacer la estadística general la Junta manejaba sólo la clasificación por temas, es decir, 258 en este año.

Teresa Marín Eced

Sociología, Economía y Hacienda	6
Bellas Artes y Artes Industriales	50
Filosofía y Psicología	5
Historia y Geografía	16
Pedagogía	47
Literatura y Filología	15
Comercio	13
Varios	8
Totales.....	253

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	25
Facultades de Medicina y Farmacia.....	50
Facultades de Ciencias	9
Facultades de Filosofía y Letras.....	22
Escuelas de Ingeniería	1
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	21
Escuelas de Artes y Oficios	8
Escuelas de Comercio ¹⁶	14
Institutos de 2.ª Enseñanza	22
Otras Escuelas y Centros.....	13
Escuelas Primarias	22
CP Normales e Inspección	20
Otros Centros Pedagógicos.....	3
Total de CP.....	45
Total de otros Centros	185
No consta el Centro	23
Totales.....	253

¹⁶ En los años 1931-1934, a las Escuelas de Comercio se suman las de las «Escuelas de Trabajo» y de la «Escuela Social», que aparecen especificadas por primera vez en 1930, aunque fueron pocas las solicitudes que se hicieron desde esas Escuelas: ninguna en 1931 y 17 en los 3 años restantes, de las que 13 correspondieron a 1933.

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Año 1932

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	18
Medicina, Higiene y Veterinaria	65
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	23
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	7
Sociología, Economía y Hacienda	6
Bellas Artes y Artes Industriales	30
Filosofía y Psicología	5
Historia y Geografía	11
Pedagogía	74
Literatura y Filología	22
Comercio	20
Varios	10
Totales ¹⁷	291

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	28
Facultades de Medicina y Farmacia	66
Facultades de Ciencias	11
Facultades de Filosofía y Letras	17
Escuelas de Ingeniería	3
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	23
Escuelas de Artes y Oficios	6
Escuelas de Comercio	33
Institutos de 2.ª Enseñanza	30

¹⁷ La suma de solicitantes por temas en 1932 no es de 305 como aparece en la Memoria de ese año, sino de 291. Este error de suma —con 14 solicitudes de diferencia—, se arrastra en todas las publicaciones de la Junta según hemos podido comprobar. En esta obra se ha preferido poner la suma real de 291 a la suma equivocada de 305, por lo que las cifras presentadas no coinciden con las publicadas por la Junta. Arrastrar este error conscientemente, aunque haya sido publicado por la propia Junta, nos parece incorrecto. El profesor G. Orfanel, señala el error con una interrogación.

Teresa Marín Eced

Otras Escuelas y Centros	3
Escuelas Primarias	46
CP Normales e Inspección	26
Otros Centros Pedagógicos	2
Total de CP	74
Total de otros Centros	230
No consta el Centro	11
Totales ¹⁸	305

Año 1933

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho	32
Medicina, Higiene y Veterinaria	99
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	26
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	10
Sociología, Economía y Hacienda	4
Bellas Artes y Artes Industriales	45
Filosofía y Psicología	12
Historia y Geografía	31
Pedagogía	117
Literatura y Filología	33
Comercio	5
Varios	2
Totales	416

¹⁸ La suma de solicitudes por Centros sí que arroja el número de 305. El error puede provenir de aquí. Esta no coincidencia de temas y Centros no fue infrecuente (véanse años 1920, 1922, 1930 y 1933). Puede pensarse, una vez más, que varias personas solicitan un mismo tema, lo que contabiliza más peticionarios que temas. La Junta arrastra los dos errores en sus publicaciones: uno en 1922 y otro en 1932. Cfr. notas n.º 11 y 17 de este capítulo. Aquí se ha preferido, insistimos, subsanarlos.

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho.....	37
Facultades de Medicina y Farmacia.....	98
Facultades de Ciencias.....	10
Facultades de Filosofía y Letras.....	23
Escuelas de Ingeniería.....	8
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.....	22
Escuelas de Artes y Oficios.....	6
Escuelas de Comercio.....	15
Institutos de 2.ª Enseñanza.....	63
Otras Escuelas y Centros.....	23
Escuelas Primarias.....	51
CP Normales e Inspección.....	32
Otros Centros Pedagógicos.....	5
Total de CP.....	88
Total de otros Centros.....	305
No consta el Centro.....	14
Totales ¹⁹	407

Año 1934

A) Solicitudes por temas de estudio

Derecho.....	45
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	145
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.....	51
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	15
Sociología, Economía y Hacienda.....	14
Bellas Artes y Artes Industriales.....	49
Filosofía y Psicología.....	10
Historia y Geografía.....	24

¹⁹ Una vez más no coincide el total de temas con el de Centros: 416 y 407 respectivamente. Hay una diferencia de 9 solicitudes que puede atribuirse a las mismas razones expuestas en notas anteriores y que, en 1920, la propia Junta explicó y está recogida en la nota n.º 10. En esta ocasión no lo explicó.

Teresa Marín Eced

Pedagogía	182
Literatura y Filología	41
Comercio	14
Varios	2
Totales	592

B) Solicitudes por Centros de procedencia

Facultades de Derecho	58
Facultades de Medicina y Farmacia	155
Facultades de Ciencias	16
Facultades de Filosofía y Letras	19
Escuelas de Ingeniería	12
Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios	10
Escuelas de Artes y Oficios	11
Escuelas de Comercio	18
Institutos de 2.ª Enseñanza	107
Otras Escuelas y Centros	10
Escuelas Primarias	82
CP Normales e Inspección	62
Otros Centros Pedagógicos	3
Total de CP	147
Total de otros Centros	416
No consta el Centro	29
Totales	592

**DISTRIBUCIÓN DE SOLICITUDES DE PENSIONES
POR MATERIAS**

Expuestas las solicitudes por años y hecha la distribución por temas o materias y por Centros de donde procedían los solicitantes, parece necesario hacer una serie de tablas que recojan todos los datos anteriormente expuestos de forma clara y sintética.

En la tabla número 2, que se presenta a continuación, se da una visión general de las solicitudes por temas de estudio o materias. Las

iniciales que encabezan las distintas columnas son, siguiendo la distribución mantenida en páginas anteriores, las siguientes:

- D = Derecho.
- M = Medicina, Higiene y Veterinaria.
- C = Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- I = Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.
- S = Sociología, Economía y Hacienda.
- A = Bellas Artes y Artes Industriales.
- F = Filosofía y Psicología.
- H = Historia y Geografía.
- P = Pedagogía.
- L = Literatura y Filología.
- Co = Comercio.
- V = Varios.

Esta clasificación por materias es, en líneas generales, la mantenida por la propia Junta durante los veinticinco años que publicó estadísticas de solicitud de pensión y los datos que figuran en la tabla son los que ya se han ido exponiendo.

DISTRIBUCIÓN DE SOLICITUDES DE BECAS POR CENTROS

Se expresa, en la tabla 4, el resumen de solicitudes por Centros de donde procedían los solicitantes.

Las iniciales, que encabezan las columnas, corresponden a los siguientes Centros:

- FD = Facultades de Derecho.
- FM = Facultades de Medicina y Farmacia.
- FC = Facultades de Ciencias.
- FF = Facultades de Filosofía y Letras.
- EI = Escuelas de Ingeniería.
- EA = Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.
- EO = Escuelas de Artes y Oficios.
- ECo = Escuelas de Comercio.
- I = Institutos de 2.ª Enseñanza.
- V = Otras Escuelas y Centros.
- CP = Centros específicamente pedagógicos.
- NC = No consta el Centro.

Tabla 2
DISTRIBUCIÓN DE SOLICITUDES POR MATERIALES Y AÑOS (1910-1934)

Años	D	M	C	I	S	A	F	H	P	L	Co	V	Totales
1910	28	53	50	34	27	36	11	13	55	41	11	—	359
1911	32	44	45	66	26	94	9	20	64	41	12	2	455
1912	32	68	30	53	23	53	4	20	133	26	12	14	468
1913	24	71	38	43	41	99	15	24	197	35	18	4	609
1914	34	45	28	25	32	76	9	15	215	39	17	18	553
1915	29	36	24	8	12	40	2	3	51	10	9	—	224
1916	22	36	21	8	14	23	1	11	18	9	6	—	169
1917	17	31	21	9	8	27	2	9	30	6	7	7	174
1918	11	17	22	6	3	16	—	5	15	8	1	6	110
1919	17	53	25	17	15	38	7	12	61	17	4	1	267
1920	17	53	22	27	20	45	3	6	46	10	1	7	257
1921	16	39	20	7	10	31	7	8	199	15	3	8	363
1922	8	17	21	10	6	36	1	14	222	20	11	5	371
1923	7	18	11	10	9	33	3	3	142	18	8	8	270
1924	5	19	21	5	11	27	4	12	86	11	2	1	204
1925	12	26	14	7	10	50	4	20	93	10	8	2	256
1926	8	27	5	18	4	23	6	4	81	9	2	—	187
1927	20	42	3	28	7	44	9	11	48	18	5	1	236

1928	18	29	15	4	3	7	3	19	—	19	—	1	118
1929	22	50	28	—	6	36	2	16	67	9	3	1	240
1930	28	47	19	7	5	31	5	15	72	20	2	7	258
1931	22	50	20	1	6	50	5	16	47	15	13	8	253
1932	18	65	23	7	6	30	5	11	74	22	20	10	291
1933	32	99	26	10	4	45	12	31	117	33	5	2	416
1934	45	145	51	15	14	49	10	24	182	41	14	2	592
Total	524	1.180	603	425	322	1.039	139	342	2.315	502	194	115	7.700

D = Derecho.
 M = Medicina.
 C = Ciencias.
 I = Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.
 S = Sociología, Economía y Hacienda.
 A = Bellas Artes y Artes Industriales.
 F = Filosofía y Psicología.
 H = Historia y Geografía.
 P = Pedagogía.
 L = Literatura y Filología.
 Co = Comercio.
 V = Varios.

Fuentes: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

Tabla 3
PORCENTAJES DE SOLICITUDES POR MATERIAS (Años 1910-1934)

Años	% D	% M	% C	% I	% S	% A	% F	% H	% P	% L	% Co	% V
1910	7,8	14,8	13,9	9,5	7,5	10,0	3,1	3,7	15,3	11,4	3,1	0
1911	7,0	9,7	9,9	14,5	5,7	20,7	2,0	4,4	14,1	9,0	2,6	0,4
1912	6,8	14,5	6,4	11,3	4,9	11,3	0,8	4,3	28,4	5,6	2,6	3,0
1913	3,9	11,7	6,2	7,1	6,7	16,3	2,5	3,9	32,3	5,7	3,0	0,7
1914	6,1	8,1	5,1	4,5	5,8	13,7	1,6	2,7	38,9	7,1	3,1	3,3
1915	12,9	16,1	10,7	3,6	5,4	17,9	0,9	1,3	22,8	4,5	4,0	0
1916	13,0	21,3	12,4	4,7	8,3	13,6	0,6	6,5	10,7	5,3	3,6	0
1917	9,8	17,8	12,1	5,2	4,6	15,5	1,1	5,2	17,2	3,4	4,0	4,0
1918	10,0	15,5	20,0	5,5	2,7	14,5	0	4,5	13,6	7,2	0,9	5,5
1919	6,4	19,9	9,4	6,4	5,6	14,2	2,6	4,5	22,8	6,4	1,5	0,4
1920	6,6	20,6	8,6	10,5	7,8	17,5	1,2	2,3	17,9	3,9	2,7	0,4
1921	4,4	10,7	5,5	1,9	2,8	8,5	1,9	2,2	54,8	4,1	0,8	2,2
1922	2,2	4,6	5,7	2,7	1,6	9,7	0,3	3,8	59,8	5,4	3,0	1,3
1923	2,6	6,7	4,1	3,7	3,3	12,2	1,1	1,1	52,6	6,6	3,0	3,0
1924	2,5	9,3	10,3	2,5	5,4	13,2	2,0	5,9	42,2	5,4	1,0	0,5
1925	4,7	10,2	5,5	2,7	3,9	10,5	1,6	7,8	36,3	3,9	3,1	0,8
1926	4,3	14,4	2,7	9,6	2,1	12,3	3,2	2,1	43,3	4,8	1,1	0

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

1927	8,5	17,8	1,3	11,9	3,0	18,6	3,8	4,7	20,3	7,6	2,1	0,4
1928	15,3	24,6	12,7	3,4	2,5	5,9	2,5	16,1	0	16,1	0	0,8
1929	9,2	20,8	11,7	0	2,5	15,0	0,8	6,7	27,9	3,8	1,3	0,4
1930	10,9	18,2	7,4	2,7	1,9	12,0	1,9	5,8	27,9	7,8	0,8	2,7
1931	8,7	19,8	7,9	0,4	2,4	19,8	2,0	6,3	18,6	5,9	5,1	3,2
1932	6,2	22,3	7,9	2,4	2,1	10,3	1,7	3,8	25,4	7,6	6,9	3,4
1933	7,7	23,8	6,3	2,4	1,0	10,8	2,9	7,5	28,1	7,9	1,2	0,5
1934	7,6	24,5	8,6	2,5	2,4	8,3	1,7	4,1	30,7	6,9	2,4	0,3
Totales	6,8	15,3	7,8	5,5	4,2	13,5	1,8	4,4	30,1	6,5	2,5	1,5

D = Derecho.
 M = Medicina, Higiene y Veterinaria.
 C = Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
 I = Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.
 S = Sociología, Economía y Hacienda.
 A = Bellas Artes y Artes Industriales.
 F = Filosofía y Psicología.
 H = Historia y Geografía.
 P = Pedagogía.
 L = Literatura y Filología.
 Co = Comercio.
 V = Varios.
 Tabla de elaboración propia.

Tabla 4
DISTRIBUCIÓN DE SOLICITUDES POR CENTROS DE PROCEDENCIA Y AÑOS (1910-1934)

Años	FD	FM	FC	FF	EI	EA	EO	ECo	I	V	CP	NC	Totales
1910	51	56	25	25	9	26	48	25	35	2	57	—	359
1911	61	49	16	60	53	38	33	18	28	7	65	27	455
1912	52	64	22	17	29	28	23	12	22	11	121	67	468
1913	67	73	18	18	10	57	40	22	49	21	196	38	609
1914	50	54	14	32	9	34	35	17	23	14	198	73	553
1915	35	42	7	7	6	11	9	8	4	4	48	43	224
1916	30	34	9	6	3	14	8	13	7	9	21	15	169
1917	21	32	10	9	4	7	10	10	9	5	35	22	174
1918	14	20	10	6	7	3	8	8	3	2	16	13	110
1919	30	56	13	17	8	13	10	8	14	7	61	30	267
1920	28	55	18	15	7	22	23	6	7	14	43	21	259
1921	22	37	12	10	12	15	7	10	18	10	200	10	363
1922	20	21	7	13	8	15	4	22	25	9	227	21	392
1923	10	20	3	13	1	16	18	22	13	4	146	4	270
1924	10	19	8	10	3	6	10	5	24	3	90	16	204
1925	17	22	6	10	4	8	11	17	18	5	106	32	256
1926	12	31	21	9	6	5	4	4	7	3	83	2	187

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

1927	27	37	21	15	4	6	15	9	14	1	72	15	236
1928	24	32	9	20	1	—	1	—	1	2	17	11	118
1929	20	55	14	16	—	26	11	4	19	4	43	28	240
1930	29	52	9	16	5	4	7	2	24	1	76	26	251
1931	25	50	9	22	1	21	8	14	22	13	45	23	253
1932	28	66	11	17	3	23	6	33	30	3	74	11	305
1933	37	98	10	23	8	22	6	15	63	23	88	14	407
1934	58	155	16	19	12	10	11	18	107	10	147	29	592
Total	778	1.230	318	425	213	430	366	322	586	187	2.275	591	7.721

FD = Facultades de Derecho.

FM = Facultades de Medicina y Farmacia.

FC = Facultades de Ciencias.

FF = Facultades de Filosofía y Letras.

EI = Escuelas de Ingeniería.

EA = Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.

EO = Escuelas de Artes y Oficios.

ECo = Escuelas de Comercio.

I = Institutos de 2.ª Enseñanza.

V = Varios.

CP = Centros específicamente Pedagógicos.

NC = No consta el Centro.

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

Tabla 5
 PORCENTAJES DE SOLICITUDES POR CENTROS DE PROCEDENCIA (AÑOS 1910-1934)

Años	% FD	% FM	% FC	% FF	% EI	% EA	% EO	% ECo	% I	% V	% CP	% NC
1910	14,2	15,6	7,0	7,0	2,5	7,3	13,4	7,0	9,7	0,6	15,9	0,0
1911	13,4	10,8	3,5	13,2	11,6	8,4	7,3	4,0	6,2	1,5	14,3	5,9
1912	11,1	13,7	4,7	3,6	6,2	6,0	4,9	2,6	4,7	2,4	25,9	14,3
1913	11,0	12,0	3,0	3,0	1,6	9,4	6,6	3,6	8,0	3,4	32,2	6,2
1914	9,0	9,8	2,5	5,8	1,6	6,1	6,3	3,1	2,4	2,5	35,8	13,2
1915	15,6	18,7	3,1	3,1	2,7	4,9	4,0	3,6	1,8	1,8	21,4	19,2
1916	17,8	20,1	5,3	3,6	1,8	8,3	4,7	7,7	4,1	5,3	12,4	8,9
1917	12,1	18,4	5,7	5,2	2,3	4,0	5,7	5,7	5,2	2,9	20,1	12,6
1918	12,7	18,2	9,1	5,5	6,4	2,7	7,3	7,3	2,7	1,8	14,5	11,8
1919	11,2	21,0	4,9	6,4	3,0	4,9	3,7	3,0	5,2	2,6	22,8	11,2
1920	10,8	21,2	6,9	5,8	2,7	8,5	8,9	2,3	2,7	5,4	16,6	8,1
1921	6,1	10,2	3,3	2,8	3,3	4,1	1,9	2,8	5,0	2,8	55,1	2,8
1922	5,1	5,4	1,8	3,3	2,0	3,8	1,0	5,6	6,4	2,3	57,9	5,4
1923	3,7	7,4	1,1	4,8	0,4	5,9	6,7	8,1	4,8	1,5	54,1	1,5
1924	4,9	9,3	3,9	4,9	1,5	2,9	4,9	2,5	11,8	1,5	44,1	7,8
1925	6,6	8,6	2,3	3,9	1,6	3,1	4,3	6,6	7,0	2,0	41,4	12,5

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

1926	6,4	16,6	11,2	4,8	3,2	2,7	2,1	2,1	3,7	1,6	44,4	1,1
1927	11,4	15,7	8,9	6,4	1,7	2,5	6,4	3,8	5,9	0,4	30,5	6,4
1928	20,3	27,1	7,6	16,9	0,8	0,0	0,8	0,0	0,8	1,7	14,4	9,3
1929	8,3	22,9	5,8	6,7	0,0	10,8	4,6	1,7	7,9	1,7	17,9	11,7
1930	11,6	20,7	3,6	6,4	2,0	1,6	2,8	0,8	9,6	0,4	30,3	10,4
1931	9,9	19,8	3,6	8,7	0,4	8,3	3,2	5,5	8,7	5,1	17,8	9,1
1932	9,2	21,6	3,6	5,6	1,0	7,5	2,0	10,8	9,8	0,9	24,3	3,6
1933	9,1	24,1	2,5	5,7	2,0	5,4	1,5	3,7	15,5	5,7	21,6	3,4
1934	9,8	26,2	2,7	3,2	2,0	1,7	1,9	3,0	18,1	1,7	24,8	4,9
Total	10,1	15,9	4,1	5,5	2,8	5,6	4,7	4,2	7,6	2,4	29,4	7,7

FD = Facultades de Derecho.
FM = Facultades de Medicina y Farmacia.
FC = Facultades de Ciencias.
FF = Facultades de Filosofía y Letras.
EI = Escuelas de Ingeniería.
EA = Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios.
EO = Escuelas de Artes y Oficios.
ECo = Escuelas de Comercio.
I = Institutos de 2.ª Enseñanza.
V = Varios.
CP = Centros específicamente Pedagógicos.
NC = No consta el Centro.

La distribución de esta tabla se ha hecho con los datos y los criterios expuestos ya en páginas anteriores.

Basta añadir aquí que, por lo que se refiere a los *Centros Pedagógicos*, no se ha especificado, en la tabla 4, si se trataba de Escuelas Primarias, de Escuelas Normales e Inspección o de otros Centros Pedagógicos. Entendemos que, para posteriores comparaciones es suficiente con exponer el número total de solicitudes que provenían de estos «Centros Pedagógicos», genéricamente hablando.

Otra puntualización: el número de solicitudes de los Centros no coincide con el de las materias que normalmente se estudiaban en ellos. Por ejemplo, en el año 1910, el número de solicitudes en Derecho fue de 28 y en la Facultad de Derecho de 51. Si se comparan las tablas 2 y 3, se observará cómo no existe coincidencia total entre Materias-Centros. Además, había materias no específicas de Centros concretos. ¿De qué Centros podían proceder las solicitudes para Sociología y Economía? Por aquellos años no existía todavía la Facultad de Ciencias Económicas ni Centro alguno de Ciencias Sociales. No es posible, pues, que la distribución que hace la Junta por Centros coincida con la de materias o temas.

Con estas aclaraciones previas, pasamos a comentar las tablas. La simple observación de las mismas, puede dar una idea aproximada de los intereses que había en el profesorado español durante los años 1910-1934. En efecto, el número de solicitudes, tanto en términos absolutos como en términos porcentuales fue considerablemente mayor en temas y Centros de Pedagogía, Medicina o Bellas Artes que en Filosofía o Comercio y sus Facultades y Escuelas. Ciertamente, en el caso de Pedagogía, el número de profesionales que trabajaba en Escuelas Primarias, Escuelas Normales o Inspección era mayor que en Facultades u otras Escuelas. Por tanto, era lógico que el número de solicitantes para esta materia fuera también mayor.

Pero había más. Parece que entre el profesorado, se sabía cómo la Junta apoyaba y fomentaba el perfeccionamiento de los profesionales de la enseñanza en aquellos temas específicos (Pedagogía), para poder llevar a cabo la tan soñada *reforma del sistema educativo*. Sueño comenzado por los hombres de la ILE, mantenido por los discípulos que se formaron a su sombra e impulsado por los «nietos» de Giner, gran parte de ellos hombres de la Junta. Los frutos de este interés van a recogerse principalmente en las reformas educativas de

la II República. Casi todas ellas fueron llevadas a cabo por personas de la JAE o relacionadas con ellas. En gran medida por pensionados.

El apoyo de la JAE a temas educativos hizo que, personas no dedicadas a la Pedagogía, solicitaran materias relacionadas con ella, especialmente médicos y abogados sobre todo.

RELACIÓN ENTRE LAS SOLICITUDES EN PEDAGOGÍA Y EL TOTAL DE SOLICITUDES. AÑOS 1910-1934

En la tabla 6, se recoge el total de solicitudes de pensión, el número de peticiones para temas de educación que la propia Junta contabilizó en sus *Memorias* y el número de las que se hicieron desde Centros que nosotros hemos llamado «específicamente pedagógicos» (Escuelas Primarias, Escuelas Normales, Inspección y otros). Comparando unos datos con otros, hemos obtenido los porcentajes entre el total de solicitudes para temas no pedagógicos y para temas pedagógicos. Ello nos va centrando en el objetivo de este capítulo: conocer las pensiones de la JAE en materia educativa dentro del conjunto de todas ellas.

Se ha reflejado, en la tabla 6, el total de solicitudes, durante los años 1910-1934; se ha señalado el número de solicitudes en Pedagogía y se ha obtenido el porcentaje entre ambas cifras.

Por su posible significación, se ha reflejado también el número de peticiones de pensión de colectivos estrictamente vinculados con lo educativo (Escuelas Nacionales, Inspección, Escuelas Normales, Escuela de Sordomudos, Ciegos y Anormales, Escuela Superior del Magisterio y Escuelas Hogar), es decir, de «Centros Pedagógicos». Sumado el número de solicitudes procedentes de estos Centros, tanto las correspondientes a personal docente como no docente, se ha obtenido un número. Puede observarse que este número no coincide con el de las solicitudes para temas educativos, excepto en el año 1934. Partiendo de estos datos, se ha hallado el porcentaje de las solicitudes procedentes de esos Centros, que podríamos considerar vinculadas «oficialmente» con la Pedagogía, en relación con el total. Hallada la diferencia existente, entre el número de solicitudes en Pedagogía y el de estos *Centros Pedagógicos*, se ha podido calcular la columna de las *Diferencias*. Con los cálculos obtenidos, puede afirmar-

Tabla 6
TOTAL DE SOLICITUDES POR AÑOS Y SOLICITUDES
EN PEDAGOGÍA Y CENTROS PEDAGÓGICOS.
PORCENTAJES Y DIFERENCIAS. (AÑOS 1910-1934)

Años	S	SP	%	SCP	%	D
1910	359	55	15,3	57	15,8	2
1911	455	64	14,0	65	14,2	1
1912	468	133	28,4	121	25,8	12
1913	609	197	32,2	196	31,1	1
1914	553	215	38,8	198	35,8	17
1915	224	51	22,7	46	20,5	5
1916	169	18	10,6	30	17,7	12
1917	174	30	9,19	35	20,1	19
1918	110	15	13,6	16	14,5	1
1919	267	61	26,5	61	22,8	10
1920	257	46	17,8	43	16,7	3
1921	363	199	54,8	200	55	1
1922	371	222	56,6	226	57,6	4
1923	270	142	52,5	146	54	4
1924	204	86	42,1	90	44,1	4
1925	256	93	36,3	106	41,4	13
1926	187	81	43,3	83	44,3	2
1927	236	48	20,3	72	30,5	24
1928	118	—	—	17	14,4	17
1929	240	67	27,9	43	17,9	24
1930	258	72	27,9	69	26,7	3
1931	253	47	18,5	44	17,3	3
1932	291	74	24,2	74	24,2	0
1933	416	117	28,1	88	21,2	29
1934	592	182	30,7	147	24,8	35
Totales	7.700	2.315	30	2.273	29,3	193

S = Número total de solicitudes.

SP = Solicitudes en Pedagogía.

SCP = Solicitudes procedentes de Centros Pedagógicos.

D = Diferencia entre las solicitudes en Pedagogía y las procedentes de Centros Pedagógicos.

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

se que *no todos los solicitantes que procedían de los Centros Pedagógicos pidieron estudiar temas de Pedagogía*. La diferencia de 193, que figuran en la columna «D», es una demostración de ello. Esto por lo que se refiere al total. Si se especifica por años, puede observarse que, en 1910, 1911, 1916, 1919 y 1923-1928, es decir, durante doce años, personas procedentes de Escuelas Normales, de la Escuela Superior del Magisterio, de la Inspección, etc., no pidieron salir al extranjero para estudiar Pedagogía.

Sin embargo, hay otras personas no pertenecientes a tales Centros, que solicitaron estudiar temas pedagógicos. Por ejemplo, en 1912, de Centros Pedagógicos sólo procedían 121 solicitudes y, para temas pedagógicos, lo hicieron 133. Esto significa que, aun en el supuesto de que todos los solicitantes de esos Centros lo hicieran para Pedagogía (que está por demostrar y que incluso contradice lo anteriormente dicho), que todavía 12 personas de otros Centros, por tanto, no representantes de lo que podríamos llamar Pedagogía «oficial», estaban interesadas por la educación. Esto mismo puede decirse, a la vista de los datos de la tabla 6, de los años 1913, 1914, 1915, 1920-1922 y 1929-1934.

En los trece volúmenes de Memorias de la JAE consultados, sólo aparece el número de solicitudes por Centros, pero no la relación Centro-tema. De ahí que, con los datos de que disponemos, difícilmente puede inferirse cuáles eran los intereses de un determinado colectivo, Inspección por ejemplo. Parece lógico que todos, al menos mayoritariamente, solicitaran estudiar temas pedagógicos, pero no puede afirmarse tal hipótesis. Lo que sí puede decirse es que, al no coincidir el número de las solicitudes en Pedagogía y el número de solicitudes procedentes de Centros Pedagógicos:

- Primero, *no sólo* los representantes «oficiales» de la Pedagogía estaban interesados en ella.
- Segundo, no todos los pertenecientes a esa Pedagogía «oficial», estaban interesados por esta materia.
- Tercero, se desconoce la relación Centro-tema, hasta que no se realicen más trabajos monográficos por materias.

Con los datos manejados no pueden sacarse demasiadas conclusiones. Quédese para otras investigaciones el estudio de todas y cada

una de las solicitudes en todas las materias; de qué Centros procedían, la relación entre temas solicitados y Centros a los que pertenecían los solicitantes, etc. En tales estudios podría llegarse a conclusiones más amplias que las nuestras.

El estudio pormenorizado de *todas* las peticiones de pensión habría que hacerlo a través de las instancias de cada solicitante. Pero el número de instancias, a juzgar por las que se han estudiado en este trabajo, pasaría de 9.000, incluyendo las de los años 1907, 1908, 1909, 1935 y 1936 que no aparecen en la tabla 6, que estamos comentando.

Dada la magnitud que supondría ese trabajo, nos hemos limitado, lo repetimos una vez más, al análisis de los datos generales que las Memorias de la JAE nos proporcionan. Con ellos se ha confeccionado la tabla a la que aludimos y en la que hemos reflejado, de forma sintetizada: las solicitudes por años (de 1910 a 1934), las solicitudes en *Pedagogía*, el *tanto por ciento* de temas educativos con respecto al total, las solicitudes por *Centros Pedagógicos*²⁰, el *tanto por ciento* de solicitudes de estos Centros con respecto al total y la *diferencia* entre el número de solicitudes en *Pedagogía* y en Centros específicamente Pedagógicos.

A partir de estos datos, se pueden sacar algunas *conclusiones*, aunque sean *provisionales* y sus posibles causas.

SIGNIFICACIÓN DE LAS SOLICITUDES EN PEDAGOGÍA

En las tablas precedentes, sólo aparecen datos de veinticinco años de funcionamiento de la JAE, porque —como ya se ha dicho— en las *Memorias* se publicaron las solicitudes distribuidas por materias y Centros, únicamente desde 1910 a 1934. Por otra parte, no se poseen más que datos fragmentados de los años 1935 y 1936. La cau-

²⁰ Tanto en la tabla número 6 como en la 4 y 5, se han agrupado todos aquellos Centros de enseñanza más específicamente vinculados con la Pedagogía oficial: Normales, Inspecciones, Escuelas Primarias, Escuelas de Hogar, Escuela Superior del Magisterio y Escuela Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. El número total de solicitudes procedentes de estos Centros no coincide con el *tema de Pedagogía* porque, por una parte no todos los solicitantes de esos Centros pedían estudiar temas de educación y, por otra, algunos de los solicitantes de otros Centros (Facultades, Institutos de Segunda Enseñanza, etcétera), pedían pensión para temas de Pedagogía. De ahí la diferencia.

sa fue que, la Memoria de 1937, que debería haber recogido las cifras de esos años —por razones obvias— no se publicó.

En consecuencia, la relación porcentual presentada en la tabla 6, es incompleta. En ella hemos renunciado a siete de los treinta años de existencia de la Junta.

Lo que sí se conoce es el número total de solicitudes, que fue de nueve mil aproximadamente. De ellas, corresponden 7.700 a los años 1910-1934; 400 a los años 1907-1909 y cerca de 1.000 a 1935 y 1936 (502 a 1935 y el resto al 1936), según hemos podido conocer por las fichas personales de los pensionados y por las Actas de sesiones de la Junta.

Si en los años en que no se publicaron solicitudes por materias (siete años de los treinta de funcionamiento de la JAE), se mantuvo el 30 por 100 con porcentaje medio —según aparece en la tabla 6— puede afirmarse que, con un ligero margen de error, el número total de *solicitudes de pensión* para estudiar en el extranjero temas de *Pedagogía* fue de unas dos mil setecientas. Esto significa que, casi *un tercio* del total de solicitudes de pensión, se hicieron para esta materia.

Aunque en líneas generales, pueda hacerse esta afirmación, creemos necesario matizarla.

1.º Durante los años 1921, 1922 y 1923, las solicitudes para temas de Pedagogía, llegaron a superar el 50 por 100. Es decir, más de la mitad de solicitantes acudieron a la Junta interesados por esta materia. La explicación pudiera ser, sencillamente administrativa. Al haber asumido la Universidad sus propias becas, las peticiones enviadas a la JAE se centraron en temas no universitarios y uno de ellos, el más importante sin duda, era la renovación educativa. Ha de tenerse en cuenta que todavía no se había creado la Facultad de Pedagogía, luego todo lo referente a esta materia estaba fuera del control de la Universidad²¹. También pueden darse otras explica-

²¹ Como se sabe, la Pedagogía alcanzó rango universitario por primera vez en España con el plan García Morente —1932—. En Barcelona, desde 1929, venía funcionando un Seminario de Pedagogía con bastante fuerza, que pasó a formar parte de la Universidad Autónoma. Por decreto de 27 de enero de 1932, se suprimió la Escuela Superior del Magisterio. También desapareció la cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid, al crearse la nueva Sección de Pedagogía.

ciones no administrativas y de fondo. Los años veinte, acabada la Primera Guerra Mundial, fueron unos años llenos de interés por la renovación educativa en Europa. Fue en 1921 cuando se formó la Liga Internacional para la Educación Nueva. Se creó su Comité Internacional. Se empezó a publicar el órgano de difusión de las «nuevas ideas», a la sombra de Claparède, de Ferrière, de Decroly y de los mejores pedagogos del momento que constituyeron, entre otros, el equipo de la revista *Pour l'Ere Nouvelle*.

De la Liga Internacional para la Educación Nueva, formaba parte España a través del Museo Pedagógico y de la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga²². Probablemente el profesorado fue sensible a esta necesidad de renovación educativa generalizada en toda Europa, sobre todo, a partir de 1921. Luzuriaga era el pedagogo español más relacionado con este movimiento europeo. Traductor de numerosas obras de clásicos de la Escuela Nueva, difusor de las ideas de la Liga Internacional de Escuela Nueva y colaborador de la revista *Pour l'Ere Nouvelle* dirigida por A. Ferrière. Pero Luzuriaga era también uno de los hombres más relacionados con la Junta y con Organismos educativos vinculados con ella. Fue, incluso, pensionado en tres ocasiones y Delegado del Gobierno español en Congresos Internacionales de educación a propuesta de la

²² Cfr. la revista *Pour l'Ere Nouvelle*. «Revista mensuelle d'Education Nouvelle. Organe de la LIEN del BIE». En la contraportada se puede leer: «Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle». Fondée au Congrès de Calais le 6 août 1921.

— Secretariat General: New Education Fellowship 11 Tavistock Square. Londres W. C. I. (Miss Clare SOPER).

— Comité Executif International: Mrs. Beatrice ENSOR (Angleterre); Mme. Elisabeth ROTTEN (Allemagne). M. Ad. FERRIERE (Suisse).

— Revues! Allemagne, Autriche et Suisse Allemande! *Das Werdende Zeitalter*. Angleterre et Ecosse: *The New Era*. Belgique, France et Suisse Romande: *Pour l'Ere Nouvelle*. Belgique Flamande: *Het Schoolblad de Aktieve School* (Revue scolaire l'Ecole active). Bulgarie: *Svobodno Vaspitnie* (L'Education libre). Chili: *La nueva Era*. Espagne: *Revista de Pedagogía*. M. Lorenzo Luzuriaga, Miguel Angel, 31, Madrid, 6. Hollande: *Tijdschrift voor ervaringsopvoedkunde* (1928), *Vernieuwing* (1929). Hongrie: *A Jövő Utján*. Italie: *L'Educazione Nazionale*. Portugal: *Educação social*. République Argentine: *Nueva Era*. Roumanie: *Pentru Inima Copilor* (desde 1929). Suède: *Pedagogiska Spornal*. Tchécoslovaquie: *Nové Skoly*. Yougoslavie: *Radna Skola* (desde 1929).

A continuación y siempre en la contraportada de la revista, aparecen los siete principios generales de educación y los cuatro fines de la Liga. Esto se repite hasta el año 1929.

JAE. Bien pudieron estos hechos influir, a través de la *Revista de Pedagogía* y del Museo Pedagógico, en gran parte del profesorado español para que se produjera tal demanda en las peticiones de pensión.

De hecho, varios grupos de maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales asistieron a diversos Organismos Internacionales y a Congresos de gran prestigio, donde se estudió el tema del momento, «La Escuela Nueva».

2.º Durante seis años (1910, 1911, 1916, 1917, 1918 y 1928), las solicitudes para temas educativos bajaron considerablemente hasta el punto de significar sólo la quinta parte del total de solicitudes. Pero estos datos han de puntualizarse. Los años 1916, 1917 y 1918 coincidieron con la Primera Guerra Mundial y a Europa, que era el foco de la renovación pedagógica y a donde acudían los pensionados en educación, no se podía ir. De ahí que, en realidad, sólo durante tres años —1910, 1911 y 1928— se contabilizaron menos de una quinta parte de solicitudes para educación. A su vez, de esos tres años, 1928, presenta una anomalía. Creemos que hay un error en las *Memorias* de la JAE.

En efecto, el hecho de que no aparezca solicitud alguna para temas educativos en ese año, es algo que nos parece inexplicable. En primer lugar, no hemos encontrado razón histórica, ni pedagógica, ni administrativa para ello. De ahí que pensamos en un error de omisión de la Junta que olvidó dar los datos sobre «solicitudes en Pedagogía». En segundo lugar, y por ello decimos que es un error, sabemos que, en 1928, hubo concesiones para temas educativos, como podrá comprobarse en posteriores capítulos. Si hubo concesiones es que hubo solicitudes. Por tanto, el que en la *Memoria* de la Junta de ese año no aparezca dato alguno fue, sin duda, una omisión por error. No tenemos datos de cuántas solicitudes hubo en Pedagogía, pero que se hicieron, es un hecho incuestionable. Si la proporción fue semejante a la de otros años —el anterior y posterior, por ejemplo— podría pensarse en una treintena de solicitudes sobre las 118 que constituyen el total de ese año ²³. Esto significa, como hemos

²³ Ocho personas disfrutaron pensión en 1928, aproximadamente una cuarta parte de los que la solicitaron, como era habitual en la relación solicitud-concesión de pensión en la política de becas de la JAE. Puede deducirse de todo ello, que debieron solicitar pensión para temas de Pedagogía en ese año, una treintena de personas

afirmado ya un porcentaje semejante al medio, es decir, cerca de un tercio ²⁴.

3.º Los años 1916, 1917 y 1918 fueron excepcionales a causa de la guerra y, en 1928, la proporción en temas de Pedagogía fue probablemente cercana al 30 por 100. De ahí que pueda concluirse: *sólo durante dos años —1910 y 1911— hubo poca demanda en temas educativos*. Esta baja demanda puede interpretarse como falta de interés por parte del profesorado hacia temas educativos. Pero este menor interés es relativo si se compara con el interés mostrado en otras materias. En efecto, comparando las cifras que arrojaban otras materias no fue baja la demanda. El 15,8 por 100 de 1910 y el 14,2 por 100 de 1911 están por encima del porcentaje del resto de las materias, excepto Ingenierías y Bellas Artes, en 1911. En definitiva, no hubo ningún año en que se reflejara falta de interés o de información por parte del profesorado para salir al extranjero a estudiar Pedagogía.

SECTORES INTERESADOS POR LO PEDAGÓGICO

Hay un fenómeno que queremos destacar. En la tabla 6 que comentamos (columna de «Diferencias») se observa, que hubo años en que las solicitudes para temas de educación, procedían de Centros no específicamente pedagógicos. Esto puede interpretarse como un signo del interés por lo educativo en sectores amplios del profesorado español, aunque no pertenecieran a Escuelas Primarias, Inspección, etc. Es decir, que desde la Universidad, desde los Institutos, desde las Escuelas Industriales o desde otros Centros que no representaban oficialmente la Pedagogía, se buscaba una preparación en metodologías activas, en organización de Centros, en material didáctico o en Psicología infantil. Ello puede ser un signo y un símbolo de la «pedagogización» que la ILE y las personas afines a ella, habían introducido en todo profesional de la enseñanza, perteneciera a un nivel o a otro. La mejor tradición gineriana así lo había puesto de

aproximadamente. Infiriendo el porcentaje a partir de los años anterior —1927— y posterior —1929—, el resultado es semejante, veintiocho.

²⁴ Cfr. nota n.º 25. Cfr. tabla número 6. Allí puede observarse cómo la media porcentual fue del 30 por 100.

relieve en ese deseo de reformar la enseñanza desde el jardín de infancia hasta la Universidad. En este sentido son especialmente significativos los años 1929, 1933 y 1934, como puede observarse en la tabla 6. También los años 1912 y 1914, aunque en menor escala.

Una posible interpretación de la elevada diferencia, en 1933 y 1934, pudo ser el especial interés de los profesores de Instituto en estudiar temas educativos y contribuir con ello a la formación «acelerada» que la II República se propuso llevar a cabo en el profesorado de este nivel. El que profesores de Instituto pidieran estudiar temas de Pedagogía puede explicar en parte, la alta diferencia que se observa en esos años en favor de personas procedentes de otros Centros que no se han considerado en este trabajo como «Centros Pedagógicos».

Por lo que se refiere a 1929 no encontramos causa significativa que pueda justificar esa diferencia.

Durante los años 1923-1928 la situación es contraria: hay menos solicitudes para Pedagogía que solicitudes de Centros Pedagógicos. Es decir, aun suponiendo que todos los que solicitaran esta materia procedieran de estos Centros, hubo personas que no pidieron estudiar temas de Pedagogía.

Destacamos el año 1927, en el que la diferencia es especialmente alta: 24.

¿Por qué tantos solicitantes de «Centros Pedagógicos» no solicitarían Pedagogía?

Dejamos aparte la dificultad que entraña cualquier interpretación de los años 1922-1928. Primero, porque son los años en que la Universidad queda fuera de la JAE en cuanto a becas se refiere y segundo, porque fue el triunfo de la Dictadura del General Primo de Rivera que, sin duda, influiría en la política de becas.

Una posible causa del fenómeno que nos ocupa pudo ser la siguiente: Desde 1922 se había producido un descenso en el alumnado de la Escuela Superior del Magisterio, que era el Centro donde se formaba el profesorado de Escuelas Normales y a los Inspectores de Primera Enseñanza. El motivo había sido la saturación producida en el escalafón de estos profesionales, por el «stock» de las últimas promociones. Varias de ellas, que según la legislación vigente tenían derecho a ocupar plazas en propiedad una vez finalizados los estudios, se encontraban en expectación de destino. Ello hizo que, el 30

de noviembre de 1921, se diera una R. O. anulando los artículos por los que, al finalizar los estudios en la Escuela Superior del Magisterio, se tenía derecho a ocupar una plaza en el escalafón de Normales o de Inspección. Precisamente en 1922, ingresan en la Escuela Superior del Magisterio solamente 12 alumnos en la Sección de Ciencias, 15 en la de Letras y cinco en la de Labores. El descenso producido fue, pues, considerable. La última promoción que salió con plaza fue la de 1922-1926. Y precisamente es el año 1927 cuando mayor número de profesionales de Centros Pedagógicos no solicitaron temas de Pedagogía, 24, aunque también fue alto el número en 1925, 13 personas.

No es difícil pensar que, al profesorado de Centros Pedagógicos, no le interesara agotar su formación en temas de Pedagogía y buscara otras materias con mayores ofertas de trabajo.

El mismo fenómeno se observa también en 1916, 1917 y 1919, pero en estos años no hemos encontrado razón de entidad suficiente para explicar esa deserción de la Pedagogía en personas procedentes de «Centros Pedagógicos» y dedicadas a esa materia.

De todo lo dicho hasta aquí, puede concluirse que, salvo ligeras excepciones, la *tendencia general* en las solicitudes de Pedagogía fue la de no reducirse a profesionales de Escuelas Normales, Inspecciones, Escuelas Primarias y otros Centros específicamente Pedagógicos, aunque estos constituyeron el grueso de ellas. Hubo también, a lo largo de la vida de la Junta, personas que pidieron estudiar Pedagogía en el extranjero, sin pertenecer a esos Centros.

Esto quiere decir que, en España, *el interés por lo pedagógico abarcaba un amplio sector de profesionales*. Este fenómeno no era exclusivo de España. También en Europa se podía observar el mismo movimiento (recuérdese cómo gran parte de los que llevaron a cabo las reformas educativas en Suiza, Bélgica, Francia o Italia eran médicos). En consecuencia, médicos, físicos, biólogos, arquitectos, artistas, etc., pedían con frecuencia estudiar las metodologías de sus propias asignaturas, temas pedagógicos de tipo general, problemas relacionados con la infancia, Psicología o Higiene infantil, etc. Y lo hacían desde la Universidad, desde las Escuelas Técnicas, desde los Institutos, desde los Conservatorios, desde las Escuelas de Bellas Artes, etc.

Por otra parte, políticos, juristas, técnicos de la administración,

responsables —a distintos niveles— de la organización o de la legislación española en materias educativas, etc., querían también conocer cómo se habían resuelto los problemas de su especialidad en los sistemas escolares de otros países. Por eso, solicitaban estudiar Pedagogía en el extranjero. Las cifras de los años 1912-1915, 1920-1922 y 1929-1934, así lo indican (véase columna «D», tabla 6).

POSICIÓN DE LAS SOLICITUDES EN PEDAGOGÍA RESPECTO A LAS DEMÁS MATERIAS

Para terminar el apartado «Solicitudes de pensión» presentamos dos tablas ordenadas de mayor a menor. Una recoge el número total de solicitudes de cada materia, tabla 7. La otra, tabla 8, recoge las solicitudes de las distintas materias expresadas en términos porcentuales.

Tabla 7
NÚMERO DE SOLICITUDES POR MATERIAS Y ORDENADAS DE MAYOR A MENOR (1910-1934)

<i>Materias</i>	<i>Solicitudes</i>
1. Pedagogía.....	2.315
2. Medicina, Higiene y Veterinaria	1.180
3. Bellas Artes y Artes Industriales	1.039
4. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	603
5. Derecho	524
6. Literatura y Filología	502
7. Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	425
8. Historia y Geografía	342
9. Sociología, Economía y Hacienda.....	322
10. Comercio	194
11. Filosofía y Psicología	139
12. Varios	115

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

Tabla 8
PORCENTAJES DE SOLICITUDES POR MATERIAS
ORDENADAS DE MAYOR A MENOR (1910-1934)

<i>Materias</i>	<i>%</i>
1. Pedagogía.....	30,0
2. Medicina, Higiene y Veterinaria.....	15,1
3. Bellas Artes y Artes Industriales.....	13,9
4. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.....	8,1
5. Derecho.....	6,9
6. Literatura y Filología.....	6,2
7. Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	5,7
8. Historia y Geografía.....	4,5
9. Sociología, Economía y Hacienda.....	4,2
10. Comercio.....	2,4
11. Filosofía y Psicología.....	1,8
12. Varios.....	1,5

Tabla de elaboración propia.

Aunque no se tengan todos los datos deseados, no cabe duda, que la tendencia general en las solicitudes fue la que se acaba de señalar. Hay una clara preferencia por los temas educativos. Esto puede afirmarse sin restricciones. Por tanto, *cuantitativamente hablando, la Pedagogía ocupa el primer lugar en las solicitudes*. Ahora bien, un análisis cualitativo de las peticiones de pensión, demuestra que esta disciplina era de menor entidad que otras. Una razón, la principal aunque no la única, fue el hecho de que un gran número de solicitantes en Pedagogía eran maestros para «ir en grupo» a visitar «establecimientos de enseñanza»²⁵. Estas pensiones en grupo fueron fomentadas por la Junta, precisamente para ayudar a las personas con preparación insuficiente y que necesitaban ir bajo la dirección de alguien más preparado. De esa forma podían aprovechar me-

²⁵ En la *Memoria* de la Junta de 1912-1913 hay una nota a pie de página donde se lee:

«En los 43 de Pedagogía va incluido: un grupo de 11 maestras y un director —total 12— y otro grupo de 19 maestros y un director —total 20—. Por tanto, de los 43 pensionados, 32 son pensiones en grupo». *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1912 y 1913. Publicaciones de la JAE, Madrid, 1914, p. 36.

jor la estancia en el extranjero. Como un porcentaje elevado de solicitudes en Pedagogía respondió a este tipo de pensiones colectivas, puede decirse que la significación cualitativa de los solicitantes en temas educativos, no fue demasiado relevante.

Hay más. El mero análisis cuantitativo, como hemos apuntado más arriba, demuestra el gran interés que el profesorado tenía por la renovación educativa. Pero también es verdad que los temas solicitados, al menos los que pedían ir en grupo, eran muy generales, no muy bien orientados, sin proyecto por parte del peticionario, para viajes cortos —generalmente de tres meses de duración— con poca variación respecto a los países que querían visitar, pues generalmente se reducían a los de habla francesa (en concreto Francia, Bélgica y Suiza), sin especialización por parte del solicitante, etc.

Todo esto, traducido a términos cualitativos, hizo que la Pedagogía no fuera la de mayor peso específico en la Junta, ni sus pensionados los de mayor renombre. Las reformas educativas a otro nivel no las hicieron precisamente los profesores de Normales ni los inspectores ni los maestros. El control administrativo de la escuela, la legislación escolar o la política educativa no provenía fundamentalmente de los técnicos de la educación. Para encontrar personas significativas ha de acudirse a otros campos.

EL ELEVADO NÚMERO DE SOLICITUDES EN PEDAGOGÍA Y LA DISTRIBUCIÓN GENERAL POR PAÍSES

El elevado porcentaje de maestros, que solicitaban pensión en países de lengua francesa, influyó en la distribución total de las solicitudes por idiomas, colocando al francés muy por encima de otras lenguas. El porcentaje solicitudes-idomas arroja estos datos:

«En 1921, de las 75 pensiones concedidas en Pedagogía, 5 son individuales y las 70 restantes se componen de cuatro grupos constituidos de esta forma:

- 1.º Maestros e Inspectores, 34.
- 2.º Maestras e Inspectoras, 12.
- 3.º Maestros, 14.
- 4.º Inspectores, 10».

Cfr. *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1920 y 1921. Publicaciones de la JAE, 1922, pp. 13-14.

Tabla 9
DISTRIBUCIÓN PROCENTUAL DE SOLICITUDES
DE PENSIÓN POR PAÍSES

<i>Países</i>	<i>%</i>
Países de idioma francés.....	58,8
Países de idioma alemán.....	18,9
Países de idioma inglés.....	11,7
Países de idioma italiano.....	10,6

Tabla de elaboración propia.

El alto porcentaje de solicitudes a países de lengua francesa puede responder también, según creemos, a razones de tipo académico. Era el francés el idioma que más se estudiaba en Institutos y Escuelas Normales. Por tanto, no sólo los maestros lo dominaban con más facilidad, sino que suponemos que los profesores de Instituto, inspectores, profesores de Escuelas Normales, Escuelas técnicas, Comercio, Escuelas de Artes y Oficios, etc., tendrían mayor conocimiento de él. Muy separado del francés se coloca, en segundo lugar, el alemán, elegido fundamentalmente por especialistas de Medicina, Ingeniería, Derecho y en general de Facultades ²⁶.

PENSIONES CONCEDIDAS POR LA JAE. CRITERIOS EN LA AGRUPACIÓN POR MATERIAS

Siguiendo el mismo esquema que en las solicitudes, hemos reunido los datos que la propia Junta fue proporcionando en sus *Memorias de actividades* a lo largo de sus 13 volúmenes. Con esos datos se han podido confeccionar una serie de tablas que resumimos

²⁶ Cfr. *Memorias* de la JAE, años 1910 y siguientes. Apartado «Pensiones en el extranjero». Una rápida ojeada por este apartado de las *Memorias* en los distintos años nos lleva a concluir que médicos, juristas o especialistas en Ciencias Experimentales preferían Alemania. Para los temas de Pedagogía se solicitaban Francia, Bélgica y Suiza.

por años y materias. No se ha podido hacer lo mismo con los Centros de enseñanza, de donde procedían los pensionados, pues no contamos con los datos para ello. Tampoco se han podido hacer inferencias pues, aunque contamos con las solicitudes por Centros y el porcentaje total de concesiones por años, se ha renunciado a ello al constatar que, es tan aleatoria la distribución, que los datos inferidos no serían fiables en absoluto.

Por tanto, la distribución *por materias de estudio* para la que se concedió la pensión, ha sido la única posible en esta segunda parte del capítulo.

En esta distribución se ha seguido fundamentalmente el criterio de la Junta que, a lo largo de los años, mantuvo las mismas materias en líneas generales. Estas materias son las mismas que se expusieron en las solicitudes:

1. Derecho.
2. Medicina, Higiene, Veterinaria y Farmacia.
3. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
4. Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.
5. Sociología, Economía y Hacienda.
6. Bellas Artes, Artes industriales y Arquitectura.
7. Filosofía y Psicología.
8. Historia y Geografía.
9. Pedagogía.
10. Filología y Literatura.
11. Comercio y Varios.

Para agrupar los temas en estos 11 apartados, se ha tenido que hacer una serie de matizaciones que, en líneas generales, coinciden con las que se hicieron al agrupar las solicitudes. Primero, se ha seguido siempre el mismo orden. Segundo, se han formulado las materias bajo el mismo título a lo largo de los distintos años que vamos a exponer. Tercero, en el apartado *Pedagogía* se contabilizan tanto las pensiones para temas generales de esa materia como los de Enseñanza Primaria o los de «Anormales», que la Junta algunos años formuló expresa y separadamente. Esto ya se hizo, en su momento, al agrupar por materias las solicitudes. Cuarto, se ha añadido Ar-

quitectura a Bellas Artes y Artes Industriales porque esta materia en algunos años (1912, 1913 y 1914) contó con muy pocas pensiones: 2, 1 y 1 respectivamente. Quinto, el apartado *varios* sólo aparece en 1917 y 1918, con una pensión cada año. De ahí que lo hayamos incluido en el último apartado, junto a Comercio.

PUNTUALIZACIONES A LOS DATOS SOBRE PENSIONES

La distribución por temas sólo se ha hecho de 1910 a 1927, porque no se poseen más datos que de esos dieciocho años.

Hemos renunciado a hallar, por inferencia, la distribución de pensiones durante los años 1928-1934. De estos años conocemos: el número de solicitudes anuales por temas y el número total de concesiones. Se podría haber hecho una inferencia de datos, aplicando el porcentaje medio a los años que faltan. Sin embargo, se ha constatado que, el número de factores que influyen en la relación concesiones-solicitudes, es tan complejo y aleatorio que no ha permitido tal inferencia. En efecto, se han podido comprobar los siguientes extremos: no hay criterio continuo para el número de pensiones, no se mantienen los porcentajes en cada materia, tampoco se mantienen en la media general por años. Al intentar inferir datos, con criterios tan aleatorios, hemos constatado que el error sería demasiado grande para tener un mínimo de fiabilidad. Por ello, hemos renunciado a los datos no publicados por la Junta (años 1928-1934), en lo concerniente a las pensiones. Al hacer las comparaciones, porcentajes, etc., con respecto a solicitudes, éstas las hemos reducido también a los años 1910-1927.

Se ha dicho, que en 1908 y 1909 y en 1928-1936, la Junta no dejó publicadas estadísticas de pensiones, precisamente de *pensiones*, que es el objeto fundamental de este trabajo. Sin embargo, en *solicitudes*, fue más explícita pues, repetimos, publicó estadísticas desde 1910 a 1934, ambos inclusive.

Esto quiere decir que las conclusiones a las que se llegue en este libro en cuanto a distribución de pensiones por materias, en lugar de hacerlas en base a veinticinco años de funcionamiento de la JAE, como se pudo hacer en páginas anteriores para solicitudes, han de

hacerse en base a dieciocho años solamente. Pero hay más. Como los avatares de la Junta fueron múltiples, como el criterio de las Comisiones en la concesión de pensiones no puede presentarse unitario porque no lo fue y, como tuvo que adaptarse a los diversos momentos administrativos, económicos, políticos, ideológicos, culturales, etc., es difícil que las conclusiones, o más bien reflexiones, que se puedan hacer aquí con los datos presentados, sean válidos para los treinta años de la existencia de la Junta. Si, al hecho de contarse con datos tan modestos, se añade el que de los dieciocho años, cuatro de ellos (1914-1918) sean los más atípicos por coincidir con la Primera Guerra Mundial, bien puede decirse que, en cuanto a distribución de pensiones por materias, contamos con la mitad de los datos que serían necesarios para cualquier valoración correcta.

Cuando algún día se publiquen estudios sobre pensiones en distintas materias (Medicina, Derecho, Literatura, Ciencias, etc.), podremos tener el material necesario para hacer valoraciones de conjunto suficientemente fiables. Por ahora, pretendemos únicamente llegar a una serie de conclusiones de tipo general —y siempre con la precaución debida— para poder situar *las pensiones en educación en el conjunto de las pensiones* de la JAE, que es el objetivo de este capítulo. En él nos limitamos a estos puntos:

1. Distribución de las pensiones por materias (1910-1927).
2. Relación entre pensiones solicitadas y pensiones concedidas.
3. Obtención de porcentajes.
4. Distribución, relación y porcentajes entre el total de solicitudes de pensiones y las contabilizadas en Pedagogía.
5. Ordenación numérica y en porcentaje de las pensiones para situar el lugar de la Pedagogía.
6. Conclusiones acerca de las pensiones en Pedagogía, dentro de todo el conjunto.

Todo este estudio, lamentablemente, lo realizaremos siempre desde 1910 a 1927, años en que la Junta publicó la distribución de pensiones por materias o temas de estudio.

Comenzaremos por hacer una relación de pensiones, por años y materias, agrupadas según los criterios expuestos.

Teresa Marín Eced

**RELACIÓN DE PENSIONES POR MATERIAS
(AÑOS 1910-1927)**

Año 1910

Derecho	6
Medicina, Higiene y Veterinaria	8
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	13
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	4
Sociología, Economía y Hacienda	7
Bellas Artes y Artes Industriales	7
Filosofía y Psicología	4
Historia y Geografía	3
Pedagogía	11
Literatura y Filología	6
Comercio	1
Totales	70

Año 1911

Derecho	15
Medicina, Higiene y Veterinaria	14
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	9
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	4
Sociología, Economía y Hacienda	14
Bellas Artes y Artes Industriales	11
Filosofía y Psicología	3
Historia y Geografía	12
Pedagogía	19
Literatura y Filología	4
Comercio	5
Totales	110

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Año 1912 ²⁷

Derecho	6
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	15
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	15
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	4
Sociología, Economía y Hacienda	19
Bellas Artes y Artes Industriales	9
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	5
Pedagogía	43
Literatura y Filología.....	7
Comercio	3
Totales.....	127

Año 1913 ²⁸

Derecho	10
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	15
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	14
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	2
Sociología, Economía y Hacienda	20
Bellas Artes y Artes Industriales	12
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	10
Pedagogía	14

²⁷ En Sociología, Economía y Hacienda, los 19 pensionados incluyen dos grupos de 5 obreros y un director cada uno.

También en Pedagogía, de los 43 pensionados, 32 son pensiones en grupo. Memoria de la JAE correspondiente a los años 1920 y 1921. Publicaciones de la JAE, Madrid, 1922, pp. 13-14.

²⁸ En los 20 pensionados de Sociología están incluidos dos grupos de 5 obreros y un director en cada uno. En Pedagogía, un grupo de 11 maestras y una directora. Memoria de la JAE correspondiente a los años 1912 y 1913. Madrid, 1914, p. 36.

Teresa Marín Eced

Literatura y Filología	2
Comercio	11
Totales.....	110

Año 1914

Derecho	4
Medicina, Higiene y Veterinaria	4
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	2
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	—
Sociología, Economía y Hacienda	3
Bellas Artes y Artes Industriales	6
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía.....	5
Pedagogía	1
Literatura y Filología.....	3
Comercio	—
Totales.....	28

Año 1915

Derecho	5
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	7
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	5
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	—
Sociología, Economía y Hacienda	1
Bellas Artes y Artes Industriales.....	—
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	—
Pedagogía	1
Literatura y Filología	—
Comercio	1
Totales.....	20

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Año 1916

Derecho	6
Medicina, Higiene y Veterinaria	14
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	6
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	—
Sociología, Economía y Hacienda	—
Bellas Artes y Artes Industriales	4
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	3
Pedagogía	—
Literatura y Filología	1
Comercio	—
Totales	35

Año 1917

Derecho	—
Medicina, Higiene y Veterinaria	9
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	9
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	1
Sociología, Economía y Hacienda	—
Bellas Artes y Artes Industriales	1
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	—
Pedagogía	—
Literatura y Filología	—
Comercio	2
Totales	22

Año 1918

Derecho	1
Medicina, Higiene y Veterinaria	8

Teresa Marín Eced

Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	9
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	1
Sociología, Economía y Hacienda	—
Bellas Artes y Artes Industriales	2
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	1
Pedagogía	—
Literatura y Filología	2
Comercio	1
Totales	25

Año 1919

Derecho	—
Medicina, Higiene y Veterinaria	3
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	4
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	—
Sociología, Economía y Hacienda	—
Bellas Artes y Artes Industriales	—
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	—
Pedagogía	2
Literatura y Filología	—
Comercio	—
Totales	10

Año 1920

Derecho	4
Medicina, Higiene y Veterinaria	18
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	6
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	2
Sociología, Economía y Hacienda	4
Bellas Artes y Artes Industriales	5

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	6
Pedagogía	9
Literatura y Filología	1
Comercio	—
Totales	55

Año 1921 ²⁹

Derecho	1
Medicina, Higiene y Veterinaria	10
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	9
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	4
Sociología, Economía y Hacienda	—
Bellas Artes y Artes Industriales	4
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	3
Pedagogía	75
Literatura y Filología	3
Comercio	—
Totales	110

Año 1922

Derecho	2
Medicina, Higiene y Veterinaria	8
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	8
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	3
Sociología, Economía y Hacienda	3
Bellas Artes y Artes Industriales	8
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	3

²⁹ Véase, la nota (27) de este capítulo.

Teresa Marín Eced

Pedagogía	30
Literatura y Filología	3
Comercio	8
Totales	76

Año 1923

Derecho.....	—
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	1
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.....	—
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas.....	—
Sociología, Economía y Hacienda	—
Bellas Artes y Artes Industriales.....	—
Filosofía y Psicología	—
Historia y Geografía	1
Pedagogía	7
Literatura y Filología	—
Comercio	—
Totales	9

Año 1924

Derecho	2
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	7
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	12
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	1
Sociología, Economía y Hacienda	5
Bellas Artes y Artes Industriales	11
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía.....	5
Pedagogía	9
Literatura y Filología.....	3
Comercio	1
Totales	57

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Año 1925 ³⁰

Derecho	5
Medicina, Higiene y Veterinaria	10
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	5
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	—
Sociología, Economía y Hacienda	3
Bellas Artes y Artes Industriales	5
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	3
Pedagogía	13
Literatura y Filología	—
Comercio	1
Totales	46

Año 1926

Derecho	5
Medicina, Higiene y Veterinaria	12
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	8
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	1
Sociología, Economía y Hacienda	2
Bellas Artes y Artes Industriales	—
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía	1
Pedagogía	1
Literatura y Filología	1
Comercio	10
Totales	42

³⁰ En Bellas Artes y Artes Industriales, en las 5 pensiones, está comprendido el grupo de la Escuela de Cerámica de Madrid y en las 13 de Pedagogía, tres grupos de Maestros e Inspectores de Primera Enseñanza.

Cfr. *Memoria* de la JAE correspondiente a los cursos 1924-1925 y 1925-1926. Publicaciones de la JAE, Madrid 1927, p. 16.

Año 1927

Derecho	5
Medicina, Higiene y Veterinaria.....	15
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	9
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	1
Sociología, Economía y Hacienda	5
Bellas Artes y Artes Industriales	11
Filosofía y Psicología	1
Historia y Geografía.....	4
Pedagogía	1
Literatura y Filología.....	2
Comercio	2
Totales.....	56

DISTRIBUCIÓN DE PENSIONES POR MATERIAS. CONSIDERACIONES PREVIAS

Siguiendo el mismo criterio que en las solicitudes, presentamos una serie de tablas que resumen las pensiones concedidas por la Junta. Estas tablas se han elaborado partiendo de la *distribución de pensiones por materias o temas de estudio*. En ellas podrá observarse, el número de pensionados por años, los porcentajes de pensiones en las distintas materias y años, el porcentaje anual de Pedagogía en relación a otras materias, etc. Recordemos que, según dijimos al comenzar el capítulo, las pensiones concedidas por la Junta, no coinciden con las pensiones disfrutadas. Razones de tipo personal o administrativo hicieron que algunos de los seleccionados no llegaran a disfrutar de ellas. Este hecho lo hemos comprobado en nuestro trabajo, en lo referente a las pensiones en educación. En el Índice se ha elaborado un repertorio de personas que fueron pensionadas en Pedagogía y disfrutaron de la pensión y de seleccionadas y propuestas por la Junta para Pedagogía también, pero que no llegaron a realizar el viaje.

En las tablas que presentamos, se omiten estas matizaciones y se exponen, únicamente, los datos publicados por la Junta. A ellos nos

limitaremos para indicar relaciones, sacar conclusiones, etc. Conocer las *pensiones reales* que hubo, es decir, cuántas personas salieron al extranjero y diferenciarlas de las oficiales que se quedaron sobre el papel, será posible cuando se cuente con estudios sobre pensiones en el resto de las disciplinas como ya quedó dicho al comenzar el capítulo.

No obstante, a través de las cifras reflejadas en las tablas, puede intuirse la *ingente labor* de la JAE en materia de pensiones.

Las iniciales que aparecen en la distribución por materias (tabla 10), corresponde a los siguientes contenidos, paralelamente a lo que se dijo en el apartado de «solicitudes».

- D = Derecho.
- M = Medicina, Higiene, Veterinaria y Farmacia.
- C = Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- I = Ingeniería y Enseñanzas técnicas.
- S = Sociología, Economía y Hacienda.
- A = Bellas Artes, Artes Industriales y Arquitectura.
- F = Filosofía y Psicología.
- H = Historia y Geografía.
- P = Pedagogía.
- L = Literatura y Filología.
- Co = Comercio y varios.

El criterio seguido en la agrupación de las materias ha sido el de unificar y no multiplicar innecesariamente aquellas materias que representan escasas pensiones y que, por otra parte, sólo en determinados años están especificadas por la propia Junta.

POLÍTICA DE LA JUNTA EN MATERIA DE PENSIONES

Con la precariedad de los datos manejados, pasamos a resumir, lo que puede considerarse una *aproximación a la política de la Junta en materia de pensiones*.

En la tabla 10 se presentan las pensiones, distribuidas por materias, siguiendo el mismo esquema que en las solicitudes de pensión. En la tabla 11 se han recogido el número de solicitudes (S) y el de

Tabla 10
DISTRIBUCIÓN DE PENSIONES POR TEMAS DE ESTUDIO
(AÑOS 1910-1927)

Años	Temas de estudios											Totales
	D	M	C	I	S	A	F	H	P	L	Co	
1910	6	8	13	4	7	7	4	3	11	6	1	70
1911	15	14	9	4	14	11	3	12	19	4	5	110
1912	6	15	15	4	19	9	1	5	43	7	3	127
1913	10	15	14	2	20	12	—	10	14	2	11	110
1914	4	4	2	—	3	6	—	5	1	3	—	28
1915	5	7	5	—	1	—	—	—	1	—	1	20
1916	6	14	6	—	—	4	1	3	—	1	—	35
1917	—	9	9	1	—	1	—	—	—	—	2	22
1918	1	8	9	1	—	2	—	1	—	2	1	25
1919	1	3	4	—	—	—	1	—	2	—	—	10
1920	4	18	6	2	4	5	—	6	9	1	—	55
1921	1	10	9	4	—	4	1	3	75	3	—	110

1922	2	8	8	3	3	3	8	—	3	30	3	8	76
1923	—	1	—	—	—	—	—	—	1	7	—	—	9
1924	2	7	12	1	5	5	11	1	5	9	3	1	57
1925	5	10	5	—	3	3	5	1	3	13	—	1	46
1926	5	12	8	1	2	2	—	1	1	1	1	10	42
1927	5	15	9	1	5	5	11	1	4	1	2	2	56
Totales	77	178	143	28	86	86	96	15	65	236	38	46	1.008

D = Derecho.
 M = Medicina.
 C = Ciencias.
 I = Ingeniería.
 S = Sociología.
 A = Arte.
 F = Filosofía.
 H = Historia.
 P = Pedagogía.
 L = Literatura.
 Co = Comercio.

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

Tabla 11
DISTRIBUCION DE SOLICITUDES Y DE PENSIONES CONCEDIDAS POR TEMAS DE ESTUDIO
(AÑOS 1910-1927)

Años	D		M		C		I		S		A	
(1)	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
1910	28	6	53	8	50	13	34	4	27	7	36	7
1911	32	15	44	14	45	9	66	4	26	14	94	11
1912	32	6	68	15	30	15	53	4	23	19	53	9
1913	24	10	71	15	38	14	43	2	41	20	99	12
1914	34	4	45	4	28	2	25	—	32	3	76	6
1915	29	5	36	7	24	5	8	—	12	1	40	—
1916	22	6	36	14	21	6	8	—	14	—	23	4
1917	17	—	31	9	21	9	9	1	8	—	27	1
1918	11	1	17	8	22	9	6	1	3	—	16	2
1919	17	—	53	3	25	4	17	—	15	—	38	—
1920	17	4	53	18	22	6	27	2	20	4	45	5
1921	16	1	39	10	20	9	7	4	10	—	31	4
1922	8	2	17	8	21	8	10	3	6	3	36	8
1923	7	—	18	1	11	—	10	—	9	—	33	—
1924	5	2	19	7	21	12	5	1	11	5	27	11
1925	12	5	26	10	14	5	7	—	10	3	50	5
1926	8	5	27	12	5	8	18	1	4	2	23	—
1927	20	5	42	15	3	9	28	1	7	5	44	11
Totales	339	77	695	178	421	143	381	28	278	86	741	96

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

Años	F		H		P		L		Co		V		Totales
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	
1910	11	4	13	3	55	11	41	6	11	1	—	359	70
1911	9	3	20	12	64	19	41	4	12	5	2	455	110
1912	4	1	20	5	133	43	26	7	12	3	14	468	127
1913	15	—	24	10	197	14	35	2	18	11	4	609	110
1914	9	—	15	5	215	1	39	3	17	—	18	553	28
1915	2	—	3	—	51	1	10	—	9	1	—	224	20
1916	1	1	11	3	18	—	9	1	6	—	—	169	35
1917	2	—	9	—	30	—	6	—	7	2	7	174	22
1918	—	—	5	1	15	—	8	2	1	1	6	110	25
1919	7	1	12	—	61	2	17	—	4	—	1	267	10
1920	3	—	6	6	46	9	10	1	1	—	7	257	55
1921	7	1	8	3	199	75	15	3	3	—	8	363	110
1922	1	—	14	3	222	30	20	3	11	8	5	371	76
1923	3	—	3	1	142	7	18	—	8	—	8	270	9
1924	4	1	12	5	86	9	11	3	2	1	1	204	57
1925	4	1	20	3	93	13	10	—	8	1	2	256	46
1926	6	1	4	1	81	1	9	1	2	10	—	187	42
1927	99	1	11	4	48	1	18	2	5	2	1	236	56
Totales	97	15	210	65	1.756	236	343	38	137	46	84	5.532	1.008

D = Derecho. I = Ingeniería. F = Filosofía. L = Literatura.
M = Medicina. S = Sociología. H = Historia. Co = Comercio.
C = Ciencias. A = Arte. P = Pedagogía. V = Varios.

(1) S = Solicitudes. P = Pensiones concedidas.

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

pensiones (P), en las distintas materias. En la tabla 12, se han reflejado los porcentajes por temas de estudio.

He aquí algunas de las principales líneas de la política de pensiones, reflejadas en esas cifras:

1.^a El porcentaje medio entre pensiones concedidas y pensiones solicitadas fue del 18,2 por 100. Quiere esto decir que sólo una quinta parte de solicitudes fueron atendidas por la Junta. Si este porcentaje (correspondiente a los años 1910-1927) se compara con el obtenido en la tabla 13 (correspondiente a los años 1907-1934) no varía excesivamente, pues el resultado es de 19,6 por 100. Una tendencia general en la política de pensiones de la Junta fue, pues, el *haber atendido positivamente una quinta parte de solicitudes*.

2.^a El porcentaje de solicitudes atendidas por la JAE *dependió de múltiples factores*, en muchos casos no atribuibles a la Junta, desde la considerable variación que experimentó de unos años a otros. Un factor externo —quizá el de más peso para la denegación de pensiones— fue el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública, a su vez dependiente de los presupuestos generales del Estado.

3.^a Como el intervalo de los porcentajes anuales es muy amplio (desde cero en 1907, o si se quiere desde cinco en 1914 —puesto que 1907 fue un año atípico— a 43,2 en 1928), puede afirmarse que la concesión de pensiones *no respondió a un criterio de proporcionalidad fija*, ni siquiera en períodos de la vida de la Junta que tuvieron mayor unidad de funcionamiento.

En todas las etapas de su historia hay años de muy bajo porcentaje (1914, 1919, 1923, por ejemplo) así como otros en los que el porcentaje es muy alto (1912, 1921, 1924, por ejemplo).

4.^a Hubo *dificultades*, o falta de sensibilidad por parte de la JAE, *para elaborar estadísticas de pensiones por materias*. No es explicable que la Junta suspendiera en sus Memorias la publicación de estadísticas de pensiones por temas, durante los años 1928-1934. Desconocemos cómo, siendo tan escrupulosa al publicar —por temas y por Centros de procedencia— las solicitudes de pensión, no fuera lo mismo a la hora de publicar las concesiones. ¿Por qué no mantuvo esa actitud? A nuestro modo de ver, es más importante el número de pensiones concedidas que el de solicitudes recibidas. ¿Por qué esta omisión? Pudo deberse a dificultades de personal adminis-

trativo encargado de hacer esa labor. No hemos encontrado, a lo largo de la lectura de los 13 tomos de sus Memorias, razón alguna, pero nos resistimos a pensar en una actitud de negligencia.

Un Organismo, que no regateó esfuerzos por presentar cada año (1907-1934) la estadística de los totales de solicitudes y concesiones, que tampoco renunció a publicar la distribución de pensiones por temas (1910-1928), que desde 1910 a 1934 había publicado también las solicitudes por temas y por Centros y, dentro de ellos si los solicitantes pertenecían al personal docente o no-docente, es decir, «profesores» o «no-profesores»; un Organismo que, incluso en algunos años, había especificado esta distribución por convocatorias, inexplicablemente, a la hora de publicar las pensiones concedidas no hizo ningún año estadísticas de distribución por Centros e hizo incompleta la de distribución por materias (ni siquiera en los años que había publicado las solicitudes, lo hace de las concesiones). No se entiende que no mantuviera la misma información en las pensiones concedidas que en las solicitudes recibidas.

5.ª La relación *solicitudes-pensiones* fue también *desigual en cada materia*. Es decir, la amplitud del intervalo de porcentajes que se observa en los totales (tabla 12), se repite en cada materia. Por ejemplo, Derecho osciló entre el 0 por 100 en 1917 ó 1919 y el 62,5 por 100 en 1926, Medicina del 5,5 por 100 en 1923 al 47 por 100 en 1918. Otro tanto puede decirse de Ingeniería, Ciencias, Historia, etc. La tendencia a una proporcionalidad fija no se observa ni en períodos concretos de la historia de la JAE ni en materias específicas.

6.ª La Pedagogía, en la política general de pensiones, ocupa un lugar privilegiado en cuanto a presupuesto. Pero a este tema vamos a dedicar un nuevo apartado.

7.ª La proporción entre solicitudes y pensiones obtenidas fue muy distinta para las diversas materias. Esto explica el que algunas de ellas (por ejemplo, la Pedagogía) ocupe el primer lugar en cuanto a número de solicitudes y pensiones, pero pase al séptimo lugar al aplicar porcentajes. Igual puede decirse de la Filosofía (último en número y sexto en proporcionalidad) o Comercio (octavo en número de pensiones y segundo en porcentaje).

8.ª Concluyendo. Más que a unos criterios fijos, la política de la Junta en materia de pensiones, respondió a estas *líneas generales*:

Tabla 12
PORCENTAJES DE PENSIONES CONCEDIDAS POR TEMAS DE ESTUDIO (AÑOS 1910-1927)

Años	D	M	C	I	S	A	F	H	P	L	Co	Total
1910	21,4	15	26	11,8	25,9	19,4	36,4	23	20	14,6	9	19,5
1911	46,9	31,8	20	6	53,8	11,7	33,3	60	29,7	9,7	41,7	24,2
1912	18,7	22	50	7,5	82,6	17	25	25	32,3	26,9	25	27,1
1913	41,7	21,1	36,8	4,7	48,8	12,1	0	41,7	71	5,7	61,1	18
1914	11,8	8,9	7,1	0	9,4	7,9	0	33,3	0,5	7,7	0	5
1915	17,2	19,4	20,8	0	8,3	0	0	0	2	0	11,1	8,9
1916	27,3	38,9	28,6	0	0	17,4	100	27,3	0	11,1	0	20,7
1917	0	29	42,8	11,1	0	3,7	0	0	0	0	28,6	12,6
1918	9,1	47	41	16,7	0	12,5	0	20	0	25	100	22,7
1919	0	5,7	16	0	0	0	14,3	0	3,3	0	0	3,7
1920	23,5	34	27,3	7,4	20	11,1	0	100	19,6	10	0	28,4
1921	6,2	25,6	45	57,1	0	12,9	14,3	37,5	37,7	20	0	30,3
1922	25	47	38,1	30	50	22,2	0	21,4	13,5	15	72,7	19,4

1923	0	5,5	0	0	0	0	0	33,3	4,9	0	0	3,3
1924	40	36,8	57,1	20	45,4	40,7	25	41,7	10,5	27,3	50	27,9
1925	41,7	38,5	35,7	0	30	10	25	15	14	0	12,5	17,9
1926	62,5	44,4	160 (?)	5,5	50	0	16,7	25	1,2	11,1	500 (?)	22,5
1927	25	35,7	300 (?)	3,6	71,4	25	11,1	36,4	2,1	11,1	40	23,7
% de totales	22,7	25,6	33,9	7,3	30,9	12,9	15,4	30,9	13,4	11	33,5	18,2

D = Derecho.
 M = Medicina.
 C = Ciencias.
 I = Ingeniería.
 S = Sociología.
 A = Arte.
 F = Filosofía.
 H = Historia.
 P = Pedagogía.
 L = Literatura.
 Co = Comercio.

Tabla elaboración propia.

Tabla 13
TOTAL DE SOLICITUDES Y DE PENSIONES CONCEDIDAS
POR AÑOS (AÑOS 1907-1934)

<i>Años</i>	<i>Solicitudes</i>	<i>Pensiones concedidas</i>	<i>Porcentajes</i>
1907	206	0	0
1908	134	52	38,8
1909	74	36	48,6
1910	359	70	19,5
1911	455	110	24,2
1912	468	127	27,1
1913	609	110	18
1914	553	28	5
1915	224	20	8,9
1916	169	35	20,7
1917	174	22	12,6
1918	110	25	22,7
1919	267	10	3,7
1920	257	55	28,4
1921	363	110	30,3
1922	371	76	19,4
1923	270	9	3,3
1924	204	57	27,9
1925	256	46	17,9
1926	187	42	22,5
1927	236	56	23,7
1928	118	51	43,2
1929	240	37	15,4
1930	258	65	25,2
1931	253	62	24,5
1932	291	96	31,5
1933	416	88	21,1
1934	592	99	16,7
Totales	8.114	1.594	19,6

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración Propia.

a) Espíritu siempre amplio, exento de rigideces y burocratismos, que se mantuvo a lo largo de los años.

- b) Adaptación al mayor o menor presupuesto de que disponía para becas.
- c) La concesión de pensiones a personas de prestigio profesional suficiente porque, presumiblemente, aprovecharían mejor su tiempo en el extranjero.
- d) Atención a temas que respondieran a las necesidades del país en cada momento.
- e) Subordinación a los avatares administrativos (recuérdese, entre otros, los años 1922-1928 cuando las pensiones de las Facultades pasaron a la Universidad).
- f) Apoyo a temas de investigación, de especial interés y actualidad.
- g) Defensa de libertad de las Comisiones, encargadas de avalar las solicitudes para ser seleccionadas.
- h) Creación de un ambiente general de renovación pedagógica fomentando —en determinados años— pensiones en grupo.
- i) Flexibilidad suficiente para ajustarse a los acontecimientos políticos que, en los largos treinta años de su historia, tuvo que soportar.

Todo ello hizo que, los criterios de la Junta, fueran distintos para cada año, según se observa a la hora de conceder las pensiones.

En la tabla 12 puede comprobarse esta falta de unidad de criterio en los porcentajes de pensiones. Ni se mantiene la proporción en cada materia a lo largo de los años, ni tampoco se aplica el mismo porcentaje en cada año para todas las materias. Si a esto se añade el hecho de que, por error, en algunas materias aparecen más pensiones que solicitudes (cosa absolutamente imposible, pues mal podía la Junta conceder pensiones no solicitadas) este error puede falsear considerablemente los datos, tanto en términos absolutos como relativos o de porcentaje. Por ejemplo, en Ciencias, en 1926, las pensiones fueron ocho y las solicitudes cinco (el porcentaje sería del 160 por 100) y en la misma materia, año 1927, las pensiones fueron nueve y las solicitudes tres (300 por 100 de porcentaje). En Comercio, también en 1926, fueron 10 las pensiones y dos las solicitudes (500 por 100 en términos de porcentaje). Nada de ello es posible y, repetimos, puede falsear la distribución, el orden que se ha hecho por materias y en general los datos. En la tabla 12, estos datos van señala-

dos con una interrogación (?) queriendo indicar la falsedad de ese dato.

LAS PENSIONES EN PEDAGOGÍA DENTRO DEL CONJUNTO DE PENSIONES

Para estudiar el tema que nos ocupa, las pensiones en Pedagogía dentro del total de pensiones concedidas por la Junta, se ha presentado la tabla 14 en la que se recogen estas cifras:

- Solicitudes anuales en Pedagogía (SP).
- Concesiones de pensiones por años (CP).
- Porcentaje entre (SP) y (CP).
- Total de solicitudes por años (TS).
- Total de pensiones por años (TP).
- Porcentaje entre (TS) y (TP).

Todas estas cifras siguen reduciéndose a los años 1910-1927.

Esta tabla, aunque no añade nada nuevo a las anteriores, quiere destacar el número de pensiones en Pedagogía a lo largo de los años estudiados, tanto en términos absolutos como relativos o de porcentaje.

Entendemos que estas cifras, reflejadas en la tabla 14, junto a otras que seguirán a continuación, ayudan a situar a la Pedagogía en el conjunto de las pensiones, tanto en relación a los totales como a otras materias: Medicina, Ingeniería, Bellas Artes, Filosofía, Literatura, Comercio, etc.

He aquí algunas conclusiones a las que nos llevan las cifras manejadas.

1. El porcentaje del total de pensiones es del 18,2 por 100 mientras que en Pedagogía es del 13,4 por 100. Esto quiere decir que está más de cuatro puntos por debajo del general. El hecho podría no ser significativo, si a lo largo de los años el porcentaje en Pedagogía fuera superior al general, dado que el no darse en 1916, 1917 y 1918, ninguna pensión en Pedagogía, incide en ese bajo 13,4 por 100 total de esa materia. Pero no es así. Tampoco en los años 1913-1920,

Tabla 14
SOLICITUDES Y PENSIONES CONCEDIDAS EN PEDAGOGÍA.
PORCENTAJES. TOTALES DE SOLICITUDES
Y DE CONCESIONES. PORCENTAJES. (AÑOS 1910-1927)

Años	SP	CP	%	TS	TP	%
1910	55	11	20	359	70	19,5
1911	64	19	29,7	455	110	24,2
1912	133	43	32,3	468	127	27,1
1913	197	14	7,1	609	110	18
1914	215	1	0,5	553	28	5
1915	51	1	2	244	20	8,9
1916	18	—	0	169	35	20,7
1917	30	—	0	174	22	12,6
1918	15	—	0	110	25	22,7
1919	61	2	3,3	267	10	3,7
1920	46	9	19,6	257	55	28,4
1921	199	75	37,7	363	110	30,3
1922	222	30	13,5	371	76	19,4
1923	142	7	4,9	270	9	3,3
1924	86	9	10,5	204	57	27,9
1925	93	13	14	256	46	17,9
1926	81	1	1,2	187	42	22,5
1927	48	1	2,1	236	56	23,7
Totales.....	1.756	236	13,4	5.532	1.008	18,2

SP = Solicitudes en Pedagogía.

CP = Concesiones de pensiones en Pedagogía.

% = Porcentaje entre SP y CP.

TS = Total de solicitudes (de todas las materias).

TP = Total de concesiones de pensiones (de todas las materias).

% = Porcentaje entre TS y TP.

Fuente: Memorias de la JAE. Elaboración propia.

1922 y 1924-1927, el porcentaje de pensiones para Pedagogía es mayor que el porcentaje del total 18,2 por 100.

Una primera conclusión, pues, en lo referente a pensiones en Pedagogía es que *el porcentaje entre solicitudes y concesiones de pensión es bajo*.

2. Si se observan los datos presentados, puede verse también que, *el número de pensiones en Pedagogía es el mayor en términos absolutos*. El número de pensiones concedidas por la JAE, en orden decreciente y en términos absolutos —insistimos—, es por materias el que aparece en la tabla 15 y en ella puede observarse la afirmación hecha.

Tabla 15
NÚMERO DE PENSIONES POR MATERIAS, CONCEDIDAS
POR LA JUNTA, Y ORDENADAS DE MAYOR A MENOR

<i>Materias</i>	<i>Pensiones</i>
Pedagogía	236
Medicina, Higiene, Veterinaria y Farmacia	178
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	143
Bellas Artes y Artes Industriales	96
Sociología, Economía y Hacienda	86
Derecho	77
Geografía e Historia	65
Comercio	46
Literatura y Filología	38
Ingeniería	28
Filosofía y Psicología	15

Si estas cifras se comparan con las solicitudes en las diversas materias, puede observarse también que la Pedagogía se mantiene en el primer lugar y que contabiliza doble número (1.756) que la materia inmediatamente inferior a ella (Artes, 741).

Es interesante señalar la semejanza en cuanto a orden, de mayor a menor, tanto si se utilizan los datos de solicitudes durante los años 1910-1927 (tabla 16), como si se utilizan los de 1910-1934 (tabla 7). Parece ser que la proporción de personas interesadas por los distintos temas se mantuvo a lo largo de los años. Véase, en páginas an-

teriores de este mismo capítulo, las solicitudes en las distintas materias. El orden decreciente era semejante ³¹.

3. Comparando el número de pensiones con el de solicitudes, la Pedagogía se mantiene en el primer lugar. Las demás materias, por el contrario, cambian (excepto Filosofía que sigue ocupando el último puesto). La razón pudiera ser que el número de solicitudes para temas educativos fue tan alto (1.756) y tan distante respecto a las demás materias que la Pedagogía siguió manteniendo el primer puesto, también en las pensiones, aunque como se verá inmediatamente perdió ese puesto en términos porcentuales. La tabla 16 refleja las cifras que estamos comentando.

Como puede observarse, solamente Pedagogía y Filosofía mantienen el primero y último lugar, respectivamente, tanto en *pensiones* como en *solicitudes*.

4. Sin embargo, cuando se pasa de términos absolutos a términos relativos, el lugar de orden de las distintas materias, especialmente la que nos ocupa, cambia considerablemente porque el porcentaje solicitudes-concesiones es mayor en casi todas las materias

³¹ Comparando el número de solicitudes, ordenadas de mayor a menor, según se utilicen los años 1910-1934 o los años 1910-1927, se observa que hay una tendencia a ocupar las materias el mismo lugar o con muy poca variación:

<i>Solicitudes</i> 1910-1934	<i>Solicitudes</i> 1910-1927
1. Pedagogía.....	Idem.
2. Medicina.....	Artes
3. Artes.....	Medicina
4. Ciencias.....	Idem
5. Derecho.....	Ingeniería
6. Filología y Literatura.....	Idem
7. Ingeniería.....	Derecho
8. Geografía e Historia.....	Sociología
9. Sociología.....	Geografía e Historia
10. Comercio.....	Idem
11. Filosofía.....	Idem

Como puede observarse, en los lugares 1.º, 4.º, 6.º, 10.º y 11.º las materias se mantienen, y en los lugares 2.º y 3.º, 8.º y 9.º cambian pero no hacen sino perder o ganar un puesto. Sólo Derecho e Ingeniería cambian 2 lugares respectivamente.

Tabla 16
 NUMERO DE SOLICITUDES Y DE PENSIONES,
 ENTRE 1910-1927

<i>Materias</i>	<i>Solic.</i>	<i>Materias</i>	<i>Pensiones</i>
1. Pedagogía.....	1.756	Pedagogía	236
2. Artes	741	Medicina	178
3. Medicina.....	695	Ciencias	143
4. Ciencias	421	Artes.....	96
5. Ingenieros	381	Sociología	86
6. Literatura.....	343	Derecho.....	77
7. Derecho	339	G. ^a e H. ^o	65
8. Sociología	278	Comercio.....	46
9. G. ^a e H. ^a	210	Literatura	38
10. Comercio	137	Ingeniería.....	28
11. Filosofía	97	Filosofía.....	15

que en Pedagogía, y ello le hace situarse en el séptimo lugar. Este hecho nos lleva a la siguiente consideración: la Junta no debió conceder las pensiones en proporción al número de solicitudes pues, en este caso, la Pedagogía seguiría ocupando el primer lugar y no es así. El orden cambia radicalmente, excepto Literatura e Ingeniería que, tanto en términos absolutos como relativos, siguen ocupando los últimos lugares (9.^o y 10.^o respectivamente).

He aquí, por orden decreciente, *en términos de porcentajes*, la distribución de las pensiones por materias (tabla 17). Obsérvese cómo la Pedagogía pasa del primer lugar en la (tabla 16), tanto en solicitudes como en concesiones, al lugar séptimo, y Comercio sube los mismos puestos que baja la Pedagogía.

¿Cómo puede interpretarse esta ordenación porcentual por lo que a Pedagogía se refiere?

Varias pueden ser las respuestas a esta pregunta:

a) La Junta concedía mayor número de pensiones, porcentuales, a las materias que creía de más interés.

b) Fomentaba las pensiones en algunas materias poco solicitadas para estimular que se solicitasen, como podía ser el caso de Co-

Tabla 17
PORCENTAJES DE PENSIONES CONCEDIDAS
EN LAS DISTINTAS MATERIAS Y ORDENADAS DE MAYOR
A MENOR (1910-1927)

<i>Materias</i>	<i>%</i>
1. Ciencias	33,9
2. Comercio	33,5
3. Sociología, Economía y Hacienda.....	30,9
4. Geografía e Historia	30,9
5. Medicina, Higiene, Veterinaria y Farmacia	25,6
6. Derecho	22,7
7. Filosofía y Psicología	15,4
8. Pedagogía.....	13,4
9. Bellas Artes y Artes Industriales	12,9
10. Literatura.....	11,0
11. Ingeniería	7,3

mercio, que ocupa el décimo lugar en solicitudes y el segundo en pensiones.

c) Las Comisiones que concedían las pensiones eran de criterios distintos. Unas fueron más exigentes que otras y ello pudo influir en la proporcionalidad solicitudes-pensiones de las diversas materias.

d) La Junta pudo también, para evitar una desviación excesiva hacia una sola materia, aplicar un porcentaje menor a Pedagogía pues, con tan gran número de solicitudes, si hubiera aplicado un porcentaje alto, ella sólo habría agotado casi la totalidad del presupuesto de pensiones.

e) Los solicitantes en Pedagogía, tenían una deficiente preparación, puesto que muchos de ellos —incluso— pedían ir en grupo, y este fenómeno pudo llevar a la Junta a desestimar gran número de peticiones de maestros o de otras profesiones que querían salir al extranjero sin un trabajo de suficiente calidad.

Estas interpretaciones no pueden darse como definitivas, como tampoco es definitivo el orden presentado. Según se ha dicho repe-

tidamente a lo largo de este capítulo, las cifras se han elaborado en base a dieciocho años (1910-1927) sobre treinta (1907-1936) de funcionamiento de la JAE. Y si, en porcentajes totales, se pasó del 18,2 por 100 (tabla 12) al 19,5 por 100 (tabla 13, donde se han manejado datos de 1907-1934), también los porcentajes por materias podrían cambiar contando con mayor número de datos.

PRECISIONES SOBRE LAS PENSIONES EN PEDAGOGÍA

Resumiendo lo expuesto hasta aquí, con las matizaciones apuntadas, las conclusiones provisionales a las que se puede llegar respecto a las *pensiones para Pedagogía en el conjunto de pensiones* pueden ser las siguientes.

A) En términos absolutos, el número de pensiones en Pedagogía va a la cabeza respecto a las demás materias.

B) No todos los años fue la Pedagogía la que ocupó el primer lugar. Sólo se mantuvo a la cabeza en 1911-1913, 1921-1923 y 1925. El año 1923 es especialmente significativo en este sentido. La Junta no concedió ninguna pensión en las ocho materias siguientes: Derecho, Ciencias, Ingeniería, Sociología, Artes, Filosofía, Literatura y Comercio. Sólo concedió una en Medicina y otra en Geografía e Historia. Las siete restantes, hasta las nueve del total, fueron para Pedagogía. Claro está que 1923 fue un año especial, comenzó la Dictadura —con las dificultades propias de este régimen para la Junta— y, como ya se apuntó, la Universidad siguió asumiendo el asunto de becas procedentes de Facultades, según se había comenzado a hacer el año anterior.

C) En términos relativos respecto a las solicitudes, las pensiones en Pedagogía se sitúan en uno de los últimos puestos: el séptimo lugar sobre 11 materias (tabla 17).

D) Tomando como punto de referencia el tanto por ciento de los totales entre solicitudes y pensiones (18,2 por 100), la Junta concedió para Pedagogía esa proporción o una mayor, solamente durante cinco años (1910-1912, 1920 y 1921). En los trece años restantes, la proporción solicitudes-pensiones en Pedagogía, se situó bastante por debajo de ese 18,2 por 100 (tabla 14). Este bajo por-

centaje es especialmente significativo si se tiene en cuenta que, de 1922 a 1928, las pensiones de las Facultades no las concedía la Junta. Con este factor incluido, los porcentajes de pensiones en Ciencias, Medicina, Derecho y Filosofía se sitúan muy por encima de los de Pedagogía.

E) La provisionalidad de estas conclusiones es mayor en Pedagogía que en otras materias, pues se registró un incremento de pensiones para temas educativos durante 1928-1934 (véase tabla 4), especialmente 1933 y 1934. El año 1934 fue el de mayor número de solicitudes en Pedagogía: 592. También 1935 fue elevado en número de solicitudes —502—, así como 1936 que contabilizó otras 500 aproximadamente.

El alza de solicitudes en 1935 y 1936 fue grande porque la II República, para la renovación educativa que se propuso llevar a cabo, fomentó un deseo de mayor formación pedagógica en los maestros, que debían educar a las clases populares, y en los profesores de Escuelas Normales, que debían contribuir a ofrecer un nuevo modelo de maestro. También para la supresión de la Segunda Enseñanza, impartida por las órdenes religiosas, el Ministerio de Instrucción Pública de la II República, realizó un gran esfuerzo en la formación pedagógica de sus profesores. Esto repercutía, sin duda, en el número de pensiones que la Junta concedió a profesores de nivel primario y secundario, a profesores de Normal y a Inspectores. Y, es de suponer, que el alza de solicitudes en Pedagogía —1928-1936— haría cambiar el orden de pensiones, expuesto en la tabla 17. Pero lamentablemente, no pueden exponerse las cifras exactas.

Prescindiendo de toda comparación con otras materias: Medicina, Derecho, Artes, Ingeniería, etc., más adelante se volverá a tratar el tema de pensiones en Pedagogía para ver si esta tendencia al alza en solicitudes de pensión, que se registró en los últimos años de la vida de la JAE, llevó consigo un aumento de pensiones o no.

F) La Junta, a lo largo de sus treinta años de existencia, concedió unas 1.700 pensiones (1.594, más las concedidas en 1935 y 1936), con un promedio de 57 pensiones anuales. Aquí se contabilizan las cifras aproximadas de 1908-1936, no publicadas.

Si se exceptúan los años, que por diversas razones registraron un número bajo de concesiones (como por ejemplo los años de guerra —1914-1919— y el año en que triunfó la Dictadura de Primo de Ri-

vera —1923—) en el resto de la historia de la JAE se observa en ella un ritmo firme, continuo y perseverante, que arroja un promedio de 70 pensiones anuales contabilizando, insistimos, desde 1908 a 1936.

Comparado este promedio con los que cada año salían al extranjero para estudiar Pedagogía, puede afirmarse que, aproximadamente, la tercera parte del total de pensionados, viajaban para poder renovar la educación española; es decir, unas veintidós personas de las 70 que eran favorecidas anualmente con una pensión, lo fueron para estudiar Pedagogía.

REFLEXIONES EN CUANTO A SEXO, PROCEDENCIA, CLASE SOCIAL DE LOS PENSIONADOS Y PAISES VISTADOS POR ELLOS

A) Sexo

Por lo que se refiere al sexo, la Junta concedió, de las 1.700 pensiones, unas 200 a mujeres. Quiere decir esto que por cada nueve hombres que salían al extranjero salía una mujer.

Esta relación de nueve a uno es reflejo, sin duda, de las características socioculturales del momento. Algunos datos significativos, que demuestran la situación discriminatoria de la mujer pueden ser por ejemplo, cómo en las Escuelas Primarias, donde se daba el nivel menos discriminatorio, se observa una asistencia del 55 por 100 de escolarización de niños, frente a un 45 por 100 de niñas. En la profesión de Maestro Primario, que también era la profesión más discriminada, la relación maestro-maestra en los años que nos ocupan, es del 66 por 100 de maestros frente al 34 por 100 de maestras en España. Si se asciende en la escala de profesionales de mayor consideración social, la diferencia hombre-mujer es tal, que la mujer ni aparece en ellas. Es el caso de Medicina, Veterinaria, Ingeniería Superior, Arquitectura, etc.³²

De las pensiones concedidas a mujeres por la JAE, más de un 90 por 100 lo fueron para temas educativos y dentro de éstos, en la mo-

³² Cfr. Cossío, M. B. *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid, s/a. (2.ª edición renovada por L. Luzuriaga). Véase asimismo Martínez Cuadrado, M. *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Alianza Ed. 1979 (5.ª edición), pp. 216-268.

alidad de «pensiones en grupo». Tanto maestras como inspectoras salían al extranjero (a Francia, Bélgica y Suiza fundamentalmente), bajo la dirección de alguna persona preparada. Todo ello nos lleva a las conclusiones siguientes:

1. Baja afluencia de la mujer en general.
2. La mayor cantidad de pensionadas se registra en Pedagogía y, dentro de esta materia, en la modalidad de «pensiones en grupo».
3. Nula presencia de la mujer en materias como Medicina, Ingeniería o Arquitectura, consideradas profesiones de hombres.

B) *Lugar de procedencia*

Hay un hecho significativo y digno de resaltarse: el lugar de *procedencia de los pensionados*.

1. Una gran parte de ellos —más de la mitad— procedían de Madrid y luego, en orden decreciente, de Barcelona, Oviedo, León, Valladolid, Valencia, Zaragoza y Granada. Es decir, casi todos ellos vivían en capitales, *cabezas de distrito universitario*.

2. Por otra parte, mas del 90 por 100 de pensionados eran, en general, de *origen urbano*. Este fenómeno también se observa en los pensionados en Pedagogía, aunque en menor porcentaje. El hecho de vivir en Madrid, cerca de la Junta, el disponer de mayores posibilidades de acceso a los Centros de cultura, cabezas de distrito universitario, ciudades, fue un factor determinante en la obtención de becas.

3. Sin embargo, los pensionados en *Pedagogía* con respecto a los demás pensionados, son los que representan mayor número de *origen rural*. Es lógico, porque los grupos de maestros que constituyen un fuerte número de pensionados en esta materia, eran en su mayor parte maestros rurales. En consecuencia, puede decirse que, en educación, fue donde la Junta menos limitó su intención de llegar a todos los rincones de la geografía nacional. En el resto de los pensionados, el centralismo de Madrid y el de los distritos universitarios, se observa en mucha mayor medida. Por ejemplo, en Medicina, Farmacia, Bellas Artes, Comercio, etc., el reclutamiento de pensio-

nados es clara y altamente urbano (más del 90 por 100) y, concretamente, de capitales donde había Universidad.

Baste en este capítulo situar, en líneas generales, a los pensionados en Pedagogía dentro del conjunto de los pensionados. Volveremos a ello, con más detalle, en el capítulo 2. Allí podrá observarse, el número que procedía de cada Región autonómica.

C) *Nivel económico de los pensionados*

Intimamente relacionado con el lugar de procedencia está el nivel económico de los pensionados.

1. El porcentaje más alto se registra en personas de clase alta y media. Fueron médicos, juristas, especialistas en diversas ciencias, literatos, ingenieros, etc., los que recibieron pensión de la Junta en más de un 90 por 100. Por tanto *titulados superiores*.

2. En el plano de profesiones medias, como podrían ser los pensionados en educación, abundaron más los Catedráticos de Escuelas Normales e Inspectores que los Maestros. Por tanto, aunque los Profesores de Escuelas Normales y los Inspectores no eran Licenciados, pues recibían su título en la Escuela Superior del Magisterio, esta Escuela se nutría —como las Universidades— de clases medias y medias-altas³³.

3. El número de maestros, provenientes de medios rurales, con pocas posibilidades económicas y que se situarían por tanto en una clase social media-baja o baja, representa un número insignificante en el total de los pensionados, pues no llegan al 7 por 100.

En este sentido, y a la vista de los datos que hemos manejado en las *Memorias* de la Junta, no parece que ofrezca la menor duda de

³³ Cfr. Ferrer, C. y Maura, S. *Una Institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid, 1973, pp. 281-339.

A título de ejemplo, vamos a transcribir unas palabras sobre Zulueta: «El padre estaba relacionado con lo más pudiente de la Banca barcelonesa, y mantuvo hasta su muerte la línea y nivel de su casa entre los que pertenecían a la más alta burguesía». (Eduardo Marquina. *Días de infancia y de adolescencia. Memorias del último tercio del siglo XIX*. Juventud, S.A. Barcelona, 1964, p. 344.) Y, siguiendo en la misma familia, Zulueta se casó con Amparo Cebrián y Julián Besteiro con Dolores Cebrián. Los cuatro (L. de Zulueta, las dos hermanas Cebrián y J. Besteiro), fueron pensionados.

que este Organismo prefirió un personal preparado para aprovechar mejor su estancia en el extranjero. Y ya se sabe que el personal preparado era el universitario, residente en las ciudades y de origen social alto. Prefirió la Junta la eficacia a la expansión de la cultura. Prefirió profesionales ya preparados, que aprovecharan el dinero que se les concedía en las becas, que profesionales sin preparación y que tuvieran la oportunidad de adquirirla. Sólo las pensiones en grupo se salieron de esta norma, pero representaron un mínimo porcentaje tanto en número como en años. No todos los años se concedieron estas pensiones en grupo, sólo en 1911, 1912, 1913, 1921, 1924 y 1925 se concedieron.

D) Países a los que acudieron los pensionados

En cuanto a *países* donde estudiaron los pensionados, el orden general de preferencia y el que se presentó en Pedagogía, no coincide totalmente, como puede observarse en la tabla número 18. En ella se recogen, por orden decreciente, los países que tuvieron mayor demanda de pensionados.

Tabla 18
ORDENACIÓN DE PAÍSES —DE MAYOR A MENOR
DEMANDA DE PENSIONADOS— EN TOTAL
Y EN PEDAGOGÍA

<i>Total</i>	<i>Pedagogía</i>
1.º Francia	Francia
2.º Alemania	Bélgica
3.º Suiza	Suiza
4.º Bélgica	Italia
5.º Italia	Inglaterra
6.º Inglaterra	Alemania
7.º Austria	Holanda
8.º EE. UU.	EE. UU.
9.º Otros (mínimo porcentaje)	Austria

El hecho de que las pensiones en Pedagogía fueran muy numerosas y se dirigieran a Francia (a Bélgica y Suiza, en menor número) con gran diferencia de otros países, creemos que ha influido en la ordenación general por países. Esta es la razón por la que Francia se sitúa a la cabeza y Bélgica y Suiza ocupen lugares privilegiados. Recuérdese que los países de lengua francesa ocupaban el primer puesto en cuanto a solicitudes (tabla número 9). Sin embargo, como la Junta concedió, porcentualmente, un elevado número de pensiones en Medicina y Derecho (tres de cada diez solicitudes frente a una por cada diez en Pedagogía) se puede explicar que, en el orden general de pensiones, Alemania ocupe el segundo lugar. Este país era, en efecto, el más cotizado para médicos y juristas.

Sobre todos estos extremos: temas, sexo, lugar de procedencia, países de mayor demanda, evolución por años, etc., volveremos a tratar —de forma más extensa— en el capítulo 2 de este trabajo, ciñéndonos al campo de la Pedagogía.

Capítulo 2

ESTUDIO DE LOS BECADOS EN EDUCACIÓN

A través de las relaciones de los pensionados con la JAE hemos podido conocer, en primer lugar, los solicitantes que acudían a la Junta para conseguir pensión en el extranjero. En segundo lugar, la valoración de los «currícula» por parte de la Comisión Ejecutiva encargada de hacer las propuestas de pensión al Ministerio de Instrucción Pública, es decir, el perfil profesional más afín con la escala de valores de la Junta. En tercer lugar, su política en la distribución del presupuesto asignado al capítulo de pensionados: pensiones largas, pensiones cortas, propuestas repetidas a favor de las mismas personas o propuestas nuevas a profesionales desconocidos, temas más fomentados por ella, etc. En cuarto lugar, las instituciones docentes de donde provenían o con las que estaban relacionados la mayor parte de los que fueron atendidos en sus peticiones, sobre todo aquellos reiteradamente seleccionados por ella.

De estos puntos se tratará a lo largo del capítulo: evolución del número de pensionados por años, sexo y profesión y lugar de procedencia.

De cada uno de estos apartados presentaremos sendas tablas y gráficas para una mejor comprensión.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PENSIONADOS POR AÑOS

La evolución del número de pensionados en Pedagogía, a través de los treinta años de funcionamiento de la Junta, fue semejante a

la evolución general en otras materias: períodos de crecimiento en las etapas de florecimiento y autonomía de la JAE (por ejemplo, en el segundo período de su historia), y período de desaliento en los momentos difíciles para ella (Primera Guerra Mundial o golpe de Estado del general Primo de Rivera).

En concreto, por lo que a nuestro tema se refiere, hay tres momentos a lo largo de la historia de la JAE en los que se acumulan mayor número de pensiones. Son los años 1911, 1912, 1921, 1924 y 1925. Sólo en estos cinco años se contabilizaron 177 pensionados, lo que supone un 43 por 100 del total. Por el contrario, hubo dos momentos especialmente bajos: 1914-1919 y 1929. En algunos años el número de pensionados fue nulo (1915, 1917 y 1918) como puede verse en la gráfica número 1. Por último, hay años de bajo número, como 1909, 1923, 1926 y 1931 en los que no pasan de seis pensionados por año, y 1928, 1930 y 1933 en que no llegan a diez.

Estas cifras nos llevan a concluir que en los períodos en que la Junta no tuvo especiales dificultades externas, la media de pensionados por año se situó en 25, mientras que durante las épocas en las que, por múltiples causas no pudo cumplir su política sobre pensiones, el número de personas que salieron al extranjero para estudiar temas educativos no llegó a cinco como media.

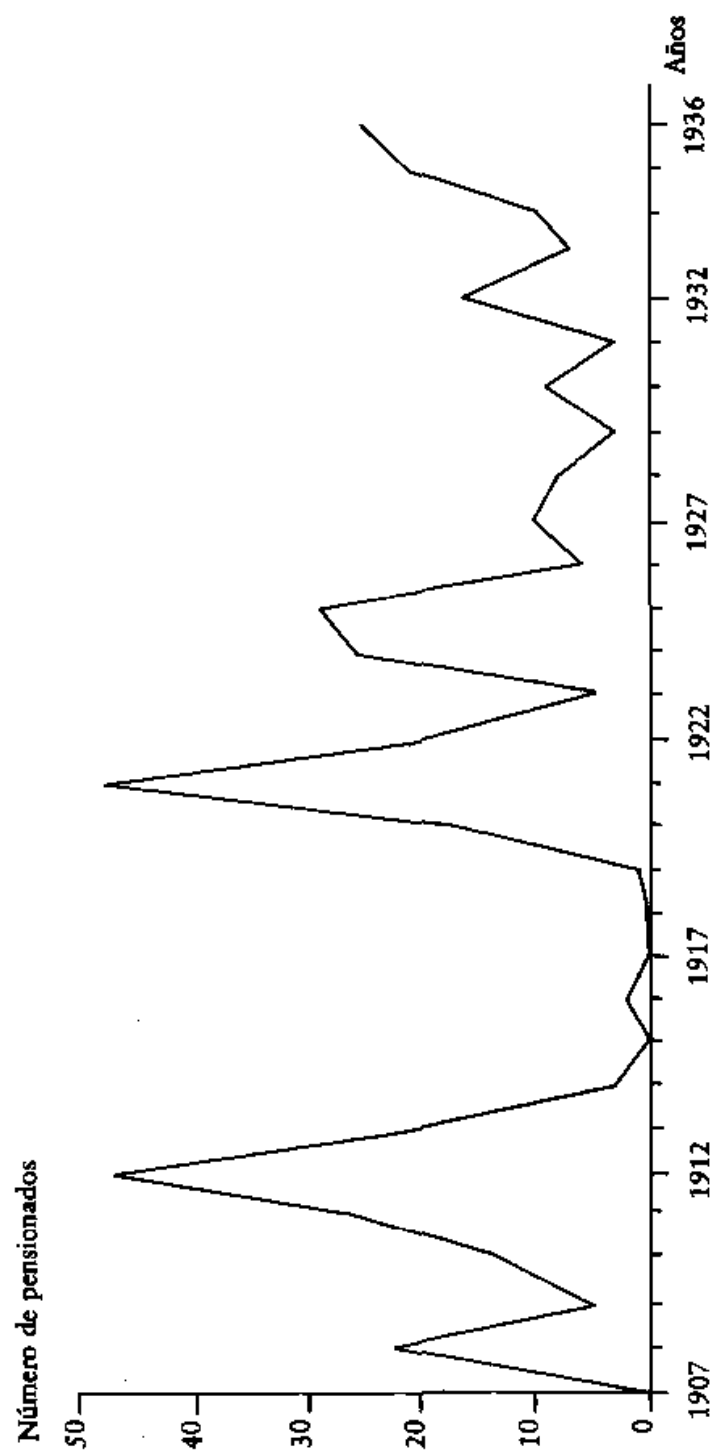
Resumiendo, durante algo más de la mitad del tiempo, quince años, la Junta pudo cumplir su política de pensiones y durante el resto del tiempo, circunstancias varias se lo impidieron.

DIFERENCIAS EN LAS CIFRAS SOBRE PENSIONADOS, SEGÚN LAS FUENTES

En la tabla 19 se ha recogido el número real de pensionados en educación. Y decimos real, porque la hemos elaborado con datos obtenidos de todos y cada uno de los expedientes. Si llamamos «cifras oficiales» a las publicadas por la JAE en sus Memorias y «cifras reales» a las que han resultado de la comprobación de aquéllas en los expedientes de los pensionados, los números resultantes son ligeramente diferentes.

Para mayor claridad, presentamos una nueva tabla —la número 20— en la que se exponen unas y otras cifras. Los años en los

Gráfica 1
PENSIONADOS EN EDUCACIÓN DE 1907 A 1936



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19
PENSIONADOS EN EDUCACIÓN DE 1907 A 1936

<i>Años</i>	<i>Pensionados en educación</i>
1907.....	0
1908.....	22
1909.....	5
1910.....	14
1911.....	27
1912.....	47
1913.....	22
1914.....	3
1915.....	0
1916.....	2
1917.....	0
1918.....	0
1919.....	1
1920.....	17
1921.....	48
1922.....	21
1923.....	5
1924.....	26
1925.....	29
1926.....	6
1927.....	10
1928.....	8
1929.....	3
1930.....	9
1931.....	6
1932.....	16
1933.....	7
1934.....	10
1935.....	21
1936.....	25
Totales	410

Fuente: Expedientes de los pensionados. Elaboración propia.

Tabla 20
PENSIONADOS EN EDUCACIÓN ¹

Años	Según Memorias	Según expedientes
1908	—	22
1909	—	5
1910	11	14
1911	19	27
1912	43	47
1913	14	22
1914	1	3
1915	1	0
1916	0	2
1917	0	0
1918	0	0
1919	2	1
1920	9	17
1921	75	48
1922	30	21
1923	7	5
1924	9	26
1925	13	29
1926	1	6
1927	1	10
1928	—	8
1929	—	3
1930	—	9
1931	—	6
1932	—	16
1933	—	7
1934	—	10
1935	—	21
1936	—	25
Totales	236	410

Fuente: Memorias de la JAE y expedientes de los pensionados. Elaboración propia.

¹ Recuérdese que en el capítulo 1 se dijo cómo la JAE no publicó pensiones concedidas por materias más que de 1910 a 1927 y sólo de esos años se han podido presentar «cifras oficiales». Las «cifras reales» corresponden a pensiones disfrutadas, que aparecen en la 2.ª columna de la tabla.

que la Junta no publicó datos sobre pensiones en educación los hemos señalado con una raya (—).

Como puede observarse, la distribución del número de pensionados por años no coincide, según la fuente de donde procedan los datos. Sin embargo, la diferencia total es poco significativa —nosotros hemos contabilizado 278 pensionados y la JAE 236 en el período 1910-1927—. Tampoco es significativa la tendencia: los años de alza (1910-1913, 1920-1922, 1924-1925) y los años de baja (1914-1919, 1923 y 1926), coinciden. Por otra parte, comparando las cifras totales obtenidas del estudio minucioso de los expedientes de los pensionados con las que presentamos en la tabla 14, el porcentaje entre solicitudes-pensiones entre 1910 y 1927, varía poco (pasa del 13,4 al 15,8). Puede decirse, por tanto, que las conclusiones a las que se llegó en el capítulo 1, aunque provisionales, indicaban la tendencia general de la Junta en política de pensiones y se sigue manteniendo la proporción aproximada de una quinta parte de pensiones en educación en relación con el total.

Sin embargo, hay algunas diferencias. Para interpretar esas diferencias de cifras en la evolución de las pensiones, tal y como aparece en la tabla 20, podemos dar —entre otras— las siguientes razones.

1. Las altas y bajas en cualquier colectivo son naturales. Que la Junta pensionara a una persona y que no pudiera realizar el viaje —por razones voluntarias o involuntarias— entra dentro de lo normal. Y que, a última hora, con la baja de un pensionado, fuera otro, era práctica habitual en ella. Incluso no era infrecuente repartir el presupuesto de un pensionado entre dos. Esta amplitud y flexibilidad a la hora de distribuir las pensiones fue muy del estilo de la JAE².

² Tanto Angeles Gasset como Dolores Ballesteros Usano, Julia Morros Sardá, José Subirá y otras personas, con las que hemos tenido ocasión de conversar y que conocieron de cerca el funcionamiento de la JAE, nos han dicho que Castillejo pedía, con frecuencia, a los pensionados que podían pagarse parte de la pensión, que lo hicieran para, con el dinero restante, poder ayudar a otra persona. Así se duplicaron a veces las becas. En las pensiones colectivas, el problema de disfrutar o no la pensión, se complicaba más. Había suplentes —por si fallaban los titulares—, pero a veces erao tan a última hora la renuncia, que no daba tiempo a que el suplente pidiera los oportunos permisos y la beca se quedaba desierta.

Cfr., expedientes de los pensionados, especialmente los de las pensiones en grupo. Archivo JAE.

2. Nosotros hemos contabilizado las prórrogas de pensión como nuevas pensiones, puesto que se necesitaba para conseguirlas los mismos requisitos (nueva instancia, plan de viaje, aval del o de los ponentes, propuesta de la comisión, etc.). No es seguro que la Junta, al publicar las cifras de pensionados por años, contabilizara las prórrogas.

3. Los que disfrutaron de consideración de pensionado, creemos que no fueron contabilizados por la Junta en sus estadísticas³. Nosotros, ciertamente, no lo hemos hecho. Exponemos en el Apéndice los repertorios de pensionados que disfrutaron pensión, de pensionados seleccionados por la Junta, pero que no llegaron a utilizarlas y de personas que obtuvieron la consideración de pensionado. De este último colectivo se ha prescindido en el estudio que estamos haciendo.

4. Tampoco, como es natural, hemos recogido las personas seleccionadas por la Junta pero que, por circunstancias varias, no llegaron a disfrutar de las pensiones concedidas. Este grupo, recogido también por nosotros en el capítulo 1, fue contabilizado por la Junta en sus *Memorias* y quizá sea una de las razones principales en la diferencia de las cifras presentadas (más de 60 pensiones concedidas no fueron realmente disfrutadas).

5. Los seleccionados para asistir a Congresos Pedagógicos y los comisionados para Misiones Especiales, fueron contabilizados —aunque no siempre— como pensionados por la propia Junta⁴. De hecho las subvenciones corrían a cargo del presupuesto de pensiones. Ello, junto a la categoría de las personas elegidas, tanto para Congresos como para Misiones Especiales, nos ha inducido a incluirlos en este estudio.

³ Cfr. *Memorias* de la JAE (años, 1907-1934). Véase la parte correspondiente a «Pensiones concedidas» y «Considerados pensionados». Estos últimos nos parece que fueran contabilizados por lo que no coincide el número real de pensionados con las cifras publicadas en las estadísticas.

⁴ Cfr. *Memorias* de la JAE (años, 1907-1934). En ellas los Delegados en Congresos de educación aparecen, bien en la lista de pensionados, bien aparte: dependía de la modalidad que solicitaban o la que la Junta les otorgaba. En este trabajo se ha unificado el criterio y contabilizado como pensionados, tanto los que asistieron como Delegados a Congresos de educación como los que cumplieron Misiones Especiales. Por ejemplo, María de Maeztu, A. Santullano, Castillejo, Posada, etc.

6. No ocurrió así con los que obtuvieron solamente «consideración de pensionado». Estos no fueron contabilizados por la JAE como pensionados. Tampoco aquí se han recogido. Por ejemplo, Francisco Barnés Salinas recibió consideración de pensionado, pero este cualificado profesor no se ha recogido en nuestro estudio. Otro ejemplo, María Luisa Navarro Margati obtuvo una consideración de pensión en 1913. Pues bien, ésta no se ha tenido en cuenta a la hora de contabilizar las pensiones, aunque a María Luisa Navarro la hemos estudiado por haber disfrutado de una pensión individual en 1927-1928.

7. Cuando las pensiones eran largas, con rehabilitación de un año para otro, la hemos contabilizado como una sola. Entendemos que las rehabilitaciones no eran nuevas pensiones y por ello no las hemos considerado más que en el año en que le fue concedida. Por ejemplo, Rafael Blanco Yuste, Luis M.^a Hoyos Sainz o M.^a de Maeztu (por citar algunos que disfrutaron pensión en 1912-1913), los hemos contabilizado sólo en 1912.

En las rehabilitaciones, no computadas, y en las prórrogas, consideradas como nuevas pensiones en este trabajo, puede estar una de las razones principales de las diferencias de cifras.

Los siete puntos expuestos pueden dar alguna luz sobre la falta de coincidencia entre las cifras sobre pensionados, según se haya tomado como fuente la Junta (lo que hemos llamado «cifras oficiales») o el estudio de los expedientes de los pensionados (lo que hemos llamado «cifras reales»).

VARIACIÓN NUMÉRICA DE PENSIONADOS. PERÍODOS DE DEPRESIÓN Y POSIBLES CAUSAS

Hay unas causas generales en el alza y baja del número de pensionados comunes para todas las materias. Pero hay algunas que son específicas de las pensiones en educación. Las sintetizamos a continuación comenzando por aquellas épocas en las que se dio un menor número.

El *período* 1907-1909 fue difícil para las pensiones. Corresponde al conflictivo ministerio Rodríguez San Pedro con su famoso Reglamento de tema fijo en 1908. El propio Castillejo, en una de las

Memorias de esos años, va a dar cuenta del escaso número de pensionados en este período con las siguientes palabras:

«La baja en los años 1908 y 1909 depende de que se hicieron los concursos con temas prefijados»⁵.

Este período pertenece a la etapa de «lucha por la existencia» en la historia de la JAE. Fueron años de obstruccionismo por parte del Ministerio de Instrucción Pública.

«El señor Rodríguez San Pedro no se atrevió a disolverla —escribía en 1920 L. Luzuriaga—; lo que hizo fue darle un reglamento absurdamente burocrático y oponer a su funcionamiento las dificultades mayores que ha tenido que vencer en sus doce años de existencia»⁶.

Las pensiones en educación participaron de esta tendencia a la baja (ninguna en 1907, cinco en 1909), aunque hay una anomalía en 1908 que es preciso resaltar: de los 52 pensionados de ese año, casi la mitad —22 en total— correspondieron a temas educativos. Volveremos a ello más adelante y explicaremos las posibles causas.

Durante los años de la *Primera Guerra Mundial* y el inmediatamente posterior en el que todavía no se había reconstruido Europa, 1914-1919, se restringieron los gastos para pensiones y la curva registró uno de sus peores momentos. Hay en este período una pequeña diferenciación entre las pensiones en temas educativos y las concedidas en las demás materias. Es cierto que la actividad de la JAE fue muy endeble, la más endeble de su historia, en lo que a pensiones afecta. Pero mientras en algunas materias se mantuvo un ligero ritmo —por ejemplo, en Medicina oscilaron entre tres y catorce y en Ciencias entre dos y nueve—, en educación fueron prácticamente nulas como puede verse en las tablas 11, 19 y 20⁷. Este hecho era na-

⁵ Cfr. *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1907-1910. Madrid, 1911, p. 7.

⁶ Luzuriaga, L., *Ensayos de Pedagogía e Instrucción pública*. Madrid, 1920, p. 119.

⁷ También en Ingeniería, Artes, Filosofía, Geografía e Historia, Literatura y Comercio, la actividad fue nula, en lo que a pensiones se refiere, como puede verse en las tablas 15, 16 y 17.

tural, pues los países más visitados por los pensionados para temas educativos fueron los europeos. En otras materias, aunque también se concedieron pocas, como las disfrutaron en países que no estaban en guerra, mantuvieron ciertos mínimos de actividad.

El año 1923, el golpe de Estado del general Primo de Rivera supuso un estancamiento de las pensiones. La Junta perdió parte de su autonomía y tuvo conflictos con el Directorio. Sin embargo, y, aun participando los pensionados en educación de esta baja general, ocurrió aquí un fenómeno contrario al que se acaba de exponer en el apartado anterior. El número de pensionados en 1923 fue nulo en casi todas las materias. No obstante, las pensiones para temas educativos mantuvieron un mínimo ritmo. De hecho, de las nueve concedidas en total, seis fueron para Pedagogía. Bien es verdad que esas seis pensiones correspondieron a la primera convocatoria (enero de 1923) y que una de ellas —la de Mercedes Rodrigo Bellido— fue solamente prórroga de 1922⁸. La Dictadura dejó en suspenso todas las pensiones —también las concedidas para Pedagogía— en la segunda convocatoria (junio de 1923), aunque después el Directorio rectificó su postura en 1924 y no hubo problemas especiales en cuanto a pensiones se refiere.

Hay que hacer otra puntualización en lo referente a este año. La diferencia entre pensionados en Pedagogía y otras materias, no fue, obviamente, porque la Dictadura hiciera una excepción con los primeros. Ocurrió que la cuestión de becas de las Facultades había pasado a depender de la Universidad. En consecuencia, el número de pensiones, desde ese año, en materias no pedagógicas empezó a ser bajo en general, aunque se agravó en 1923 (las pensiones concedidas habían bajado de 110 en 1921 a 76 en 1922 por esta razón). Esta es una de las causas del alto porcentaje que se registró en Pedagogía con respecto a las demás materias (66,6 por 100).

Los años 1926-1931, aunque política y culturalmente fueron bien distintos, en lo referente a pensiones, sobre todo para temas educativos, se caracterizan por una nota común de atonía. El número to-

⁸ El golpe militar fue el 13 de septiembre de 1923. Las convocatorias de pensión eran en enero y junio. Por tanto, las concedidas en enero se disfrutaron normalmente. Las de junio quedaron en suspenso y, al final, el Directorio rectificó, pero ya la rectificación quedó para 1924. Cfr. expediente del señor Puente Larios.

tal fue de 42. El año de máxima afluencia fue 1927, con 10 pensionados y el de mínima, 1929, con tres solamente.

Creemos que las causas principales de esta tendencia a la baja pueden encontrarse en las siguientes medidas administrativas, externas, naturalmente, a la Junta.

En primer lugar, el R. D. de 21 de mayo de 1926 por el que se legisló una nueva fórmula para el nombramiento de Vocales de la JAE. El conflicto surgido entre el nuevo gobierno y la Junta, por la falta de autonomía en el nombramiento de Vocales, repercutió en la política general de pensiones. Las concedidas para Pedagogía no escaparon a esos efectos negativos. Prueba de ello fue la preocupación manifestada en la correspondencia de algunos pensionados que, por aquellas fechas, se encontraban disfrutando de sus becas. Por ejemplo, R. Llopis al escribir a Castillejo mostró su inquietud por el futuro de la Junta y le hizo saber al Secretario cómo Bovet y Claparède, «grandes amigos» de ella, se interesaban por el conflicto con el Directorio⁹.

Una segunda razón que explica el bajo número de pensionados (solamente seis personas disfrutaron becas en educación del año 1926) fue el hecho de haber restringido las pensiones para Inspectores de Primera Enseñanza «por la escasez de personal en ese cuerpo»¹⁰.

Por lo que se refiere a 1927 el escaso número responde a otra razón. En ese año hubo *dificultades* insalvables *para constituir grupos*. Esta modalidad, que tan buenos frutos producía entre maestros, profesores de Escuelas Normales e Inspectores, tuvo que cancelarse como consecuencia de los Reales Decretos de restricción de autonomía y de libertades de los docentes. A partir de marzo de 1927 se necesitaba una aprobación ministerial específica para la constitución de cualquier grupo que se organizara estatalmente. Esta restricción de las libertades a los funcionarios docentes venía ya de atrás —del R. D. de 13 de octubre de 1925 que había comenzado a regir en ene-

⁹ Cfr. Correspondencia de R. Llopis con Castillejo y Santullano. Año 1926. Archivo JAE. Leg. 1880.

¹⁰ Cfr. Instancias de Juan Comas Camps en 1926 y 1928. Archivo JAE. Leg. 1827.

ro de 1926—, pero se fue haciendo todavía más difícil la formación de grupos a lo largo de 1926-1929 ¹¹.

En cuanto a los años 1928 y 1929, años en los que el número de pensionados fue de ocho y tres respectivamente, hay que buscar como posibles causas de esta crisis las siguientes.

En primer lugar, el recrudecimiento del conflicto Gobierno-Universidad salpicó, sin duda, a la Junta. El Real Decreto-ley de 19 de mayo de 1928 sobre Reforma Universitaria desencadenó un movimiento de protesta entre los distintos sectores sociales: profesores, estudiantes e intelectuales. Los miembros de la Junta también estuvieron implicados en ello. A través de la correspondencia de los pensionados con Castillejo se puede detectar el malestar general que llegó a la Universidad a tomar, incluso, medidas disciplinarias contra algunos de ellos. Por ejemplo, Leonor Serrano fue «depurada» por el régimen y tuvo que marchar a Huesca «dejando muchas cosas aquí, en Barcelona, por hacer» ¹². Algunos profesores renunciaron a sus cátedras, como José Ortega y Gasset, Jiménez de Asúa (ambos vocales de la JAE), o Fernando de los Ríos, varias veces pensionado y hombre afín de la Junta. Ello puede dar idea de la tensión que vivió en 1928 este Organismo y que repercutió negativamente en su política de pensiones.

¹¹ Las dificultades de constituir grupos, están repetidamente expuestas en las instancias de solicitud de los pensionados a partir de la segunda convocatoria de 1926. Cfr. expedientes de Leal Quiroga, Cutanda Salazar, del Peso Sevillano, García Arroyo y un largo etcétera de solicitantes y pensionados en 1927.

Por lo que se refiere a las RR. OO. de restricción de libertades, Cfr. la de 13 de octubre de 1925, la de 4 de abril y 13 de junio de 1927. Incluso el Real Decreto Ley de 19 de mayo de 1928. En todos estos documentos legislativos se puede observar el control de la Dictadura hacia el profesorado. Contra las ideas, contra la propaganda de algunos que «llegan a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos» (del Real Decreto de 3 de octubre de 1925). Fueron las precauciones tomadas por la Dictadura para fortalecerse y que, sobre todo el Decreto-Ley de 19 de mayo de 1928, se habrían de volver contra ella.

¹² Cfr. Correspondencia y expediente de Leonor Serrano. Archivo JAE. Leg. 1933. El destierro, por motivos políticos, de esta profesora se produjo en 1927. En ese año escribió una larga carta a Castillejo identificándose con todo el movimiento de protesta de los intelectuales. Recuérdese que el Gobierno dispuso la pérdida colectiva de la matrícula y cerró la Universidad Central. Renunciaron a sus cátedras Fernando de los Ríos, hombre muy vinculado con la Junta y que había sido pensionado varias veces, Jiménez de Asúa y Ortega, ambos Vocales de la JAE.

Hay todavía otra causa, referida ésta a 1929 fundamentalmente. Es la agudización de la crisis monetaria y la fuerte devaluación de la peseta (la cotización de la libra esterlina pasa de 30,12 en 1928 a 36,45 en 1929). El presupuesto, que no aumentó, quedaba escaso a todas luces para costear muchas pensiones. Fue precisamente en el año 1929 cuando Castillejo hizo un llamamiento a los antiguos pensionados para que ayudaran, en la medida de sus fuerzas, a costear nuevas becas. Esta crisis se arrastró durante 1930 y puede dar razón de la baja de pensiones en general (65 entre todas las materias) y de educación en particular (nueve en total: siete pensiones individuales y dos Misiones Especiales llevadas a cabo por Castillejo y M.^a de Maeztu).

Del período 1926-1931 que estamos analizando, y en el que hubo escaso número de pensionados, hemos de destacar el año 1931 por entender que es totalmente atípico en la trayectoria seguida hasta ahora.

El año 1931 fue atípico, en primer lugar, porque las pensiones participaron de las dificultades propias del final de un régimen (convocatoria de enero) y de las dificultades de otro régimen de signo contrario (convocatoria de junio). En consecuencia, aunque las causas de la tendencia a la baja fueron bien distintas, el resultado fue el mismo: la Junta no pudo aumentar el número de pensionados. Se ha dicho que este año participó de las dificultades de un régimen que moría. En este sentido, continuaron existiendo obstáculos semejantes a los de años atrás (hubo huelga estudiantil en enero, manifiestos contra la Dictadura y a favor de la República en febrero, campañas diversas, constitución de comités Pro-amnistía y revolución en marzo, etc.), que no fueron favorables para una política de recuperación por parte de la Junta. Pero proclamada la República, aunque sus hombres apoyarían, sin duda, los fines de este Organismo, en la primera convocatoria de pensiones del nuevo régimen —junio de 1931— no hubo tiempo para que este apoyo se notara. Además, sobre todo en los primeros meses, había cuestiones educativas pendientes que eran más urgentes. Los decretos sobre bilingüismo, enseñanza religiosa, creación de las Misiones Pedagógicas para extender la cultura, reforma de las Escuelas Normales o plan quinquenal de construcciones escolares, pasaron por delante del perfeccionamiento del profesorado en el extranjero. Y no porque los principales respon-

sables de la política educativa del primer año de la República (Fernando de los Ríos, Rodolfo Llopis, Domingo Barnés, entre otros), fueran insensibles a los problemas de la Junta. Era cuestión de prioridades ¹³.

Una y otra política trajeron como consecuencia un número bajo de pensiones en general (sesenta y dos entre las distintas materias) y bastante bajo en temas educativos (seis en total, de las que una fue para Castillejo, en la modalidad de Misión Especial, y otra para Juan Roura Parella, como prórroga de la que venía disfrutando el año anterior).

Dentro de los cuatro períodos descritos (1907-1909, 1914-1919, 1923 y 1926-1931), en los que el número de pensionados en educación no alcanzó la docena hay una excepción: el año 1908.

SINGULARIDAD DEL AÑO 1908

Aunque el período 1907-1909 fue bajo en pensiones en líneas generales, ha de destacarse la anomalía que 1908 supuso en becas para temas educativos. Casi el 50 por 100 (concretamente el 42,3 por 100 según datos oficiales) del total de pensionados de ese año, lo fueron en Pedagogía. Nos podemos preguntar sobre el motivo de este elevado número de pensionados, veintidós concretamente, número comparable a los mejores años.

¿Por qué en un año de reorganización de la Junta y de dificultades ministeriales, en un gobierno conservador y de tan poco movimiento en solicitudes y concesiones de pensión (134 solicitudes y 52 concesiones entre todas las materias), el número de pensionados para educación alcanzó una cifra tan elevada? Creemos que la única causa fue el aumento que supuso la asistencia de 12 personas al Con-

¹³ Fernando de los Ríos había sido pensionado varias veces por la Junta y, en una de sus pensiones estudió Pedagogía. Domingo Barnés había sido comisionado también por la JAE en 1908 para asistir a la Exposición franco-británica, en el Congreso Internacional de Educación Moral, y después había sido pensionado otras dos veces, 1912 y 1914, aunque no hizo uso de sus pensiones: de la primera porque tuvo que sustituir a Ortega —también entonces becado en el extranjero— y la segunda a causa de la Primera Guerra Mundial. Rodolfo Llopis obtuvo también una larga pensión individual y el nombramiento de repetidor en la Escuela Normal de Auch.

greso Internacional de Educación Moral de Londres. Es decir, la constitución del primer viaje colectivo al extranjero.

No habían comenzado todavía las pensiones en grupo. Esta modalidad se fomentó a partir de 1911 y no todos los años se hizo posible, pero esta Comisión de 1908 puede considerarse su precedente. La Junta había propuesto al Ministerio, y éste lo aceptó sin problemas, que un grupo de especialistas en educación fuera a estudiar la parte pedagógica de la Exposición franco-británica, anexa al Congreso Internacional de Educación Moral de Londres. El número de pensionados en Pedagogía registró, consecuentemente, un alza impropia de esta etapa. La Comisión estaba formada, entre otras, por las siguientes personas: Domingo Barnés Salinas, Dolores Cebrián y Fernández Villegas, Matilde García del Real, María de Maeztu Witney, Martín Navarro Flores y Concepción Saiz de Otero. Todas ellas fueron a realizar estudios sobre temas pedagógicos de la Exposición¹⁴. Además, asistieron José del Perojo Figueras como Delegado del Gobierno español en el citado Congreso Internacional de Educación Moral y Eduardo Sanz Escartín, conde de Lizárraga, «para inspeccionar los trabajos de la Comisión». Tanto el señor Escartín como los demás miembros del grupo realizaron sendos trabajos sobre educación que la Junta recogería en sus *Anales*.

De no haber sido por este viaje colectivo, el número de pensio-

¹⁴ Los trabajos que realizaron a la vuelta de su estancia en Londres, tras la asistencia al Congreso Internacional de Educación Moral y a la Exposición a él anexa, fueron publicados en 1909, en los *Anales* de la JAE. La relación de trabajos realizados fue la siguiente:

1. Barnés y Salinas, Domingo. «Las escuelas al aire libre».
2. Cebrián y Fernández Villegas, Dolores. «El jardín botánico en la escuela».
3. García García, Elisa. «Escuelas de Londres».
4. García del Real, Matilde. «Educación popular».
5. González Rivas, Alvaro. «La organización escolar y la enseñanza graduada».
6. Leal Quiroga, Teodosio. «La enseñanza primaria y el estudio de la naturaleza».
7. Lozano Cuevas, Edmundo. «Enseñanza elemental de la Física y de la Química».
8. Maeztu Witney, María de. «Escuelas de párvulos».
9. Navarro Flores, Martín. «La educación moral».
10. Saiz de Otero, Concepción. «La enseñanza de la lengua materna».

El propio Sanz Escartín, como inspector de los trabajos de la Comisión, realizó uno sobre «La educación moral».

nados en Pedagogía habría alcanzado la cifra de diez, manteniéndose en la atonía general del período. Esto significa que, los períodos de mayor esplendor en cuanto a número de pensionados, fueron aquellos en los que la Junta fomentó los viajes en grupo.

PRIMER PERÍODO DE ALZA EN EL NÚMERO DE PENSIONADOS (1910-1913)

Hubo, por el contrario, períodos o años en los que se acumularon los pensionados. Creemos que, en general, las causas principales de esta tendencia al alza fueron: la estabilidad política y, sobre todo, la mayor compenetración ideológica de la Junta con los gobiernos. Los períodos de mayor número de pensionados fueron siempre épocas históricas de gobiernos progresistas y liberales.

Por ello, los años 1910-1913, que constituyen la etapa de desarrollo de la JAE, registraron un elevado número de pensionados. Por lo que a temas educativos se refiere, uno de los vértices más altos de la curva está precisamente en 1912 con un total de 47 pensionados¹⁵, según puede observarse en la tabla 20 y en la gráfica 1.

Las causas de este auge son, por una parte, las generales para las demás materias (Gobiernos Canalejas y Romanones, Ministerios Barroso y Gimeno, estabilidad política, inquietud cultural, apertura ideológica, creación de instituciones como la Residencia de Estudiantes, etc.). Por otra parte influyeron, y más específicamente para las pensiones en temas pedagógicos, otra serie de factores que señalamos a continuación.

Uno de ellos fue el *fomento de viajes en grupo* (dos en 1911, otros dos en 1912 y uno en 1913). La política de viajes colectivos, que tuvo su precedente en 1908, comenzó en este período. Estaba dirigida a elevar la preparación profesional de las capas más bajas del profesorado —los maestros— y a estimular a los inspectores o profesores de Escuelas Normales para que emprendieran la renovación pedagógica tan ansiada por los sectores liberales del país.

¹⁵ El año 1912 ocupó el segundo lugar en número de pensionados, tanto en términos absolutos, 36, como porcentuales, en relación a otras materias. El primer lugar lo ocupó el año 1921, como puede observarse en las tablas y gráficos del capítulo 1.

Otro factor positivo creemos que pudo ser la *creación del Patronato de Sordomudos, Ciegos y Anormales* (R. D. de 22 de enero de 1910) y su Reglamento (R. O. de 3 de junio del mismo año). Los Ministros que firmaron los Decretos fueron, respectivamente, A. Barroso y A. de Figueroa (conde de Gimeno). Estos Decretos produjeron en 1911, 1912 y 1913 gran interés entre el profesorado hacia el tema de anormales y, sobre todo, una notable sensibilidad por parte de la Junta que concedió sendas pensiones a Miguel Granell Forcadell y a Alvaro López Núñez para que asistieran, como Delegados, al Congreso Internacional de Sordomudos. Sin agotar los nombres, fueron también pensionados por la Junta, en este período para estudiar Pedagogía de Sordomudos, Ciegos y Anormales: Gabriel Comas Ribas, Mariano Nuviola Falcón y Jacobo Orellana Garrido.

La transformación de las escuelas —con matrícula superior a 70 alumnos— en *Escuelas Graduadas* (R. O. de 6 de mayo de 1910, firmado por A. Figueroa) produjo también fuerte demanda en el profesorado, especialmente entre los maestros, y recibió especial atención hacia el tema de la escuela graduada por parte de la Junta. El grupo de maestros que, en 1911, se organizó alrededor de Luis A. Santullano (en el que participó, entre otros, Sidonio Pintado) o el viaje individual realizado por Félix Martí Alpera, también en 1911, tuvieron como principal objetivo el observar cómo se llevaba a cabo la graduación en las escuelas europeas.

La instauración oficial de las *Mutualidades escolares*, en 1911, creemos que fue otro de los factores que contribuyeron al alza de pensionados del período 1910-1913. El tema era muy estimado por un amplio sector del magisterio y la Junta concedió un elevado número de pensiones en estos años para actividades circum y posescolares (Colonias y Mutualidades entre otras). Los grupos de maestros y maestras de 1912, dirigidos por Luis A. Santullano (de los que formaron parte, entre otros, Rodolfo Tomás Samper y José Lillo Rodelgo) y Angel Llorca, que disfrutó también en 1912 de una pensión individual, o el grupo de maestras bajo la dirección de Matilde García del Real, en 1913, fueron precisamente a visitar escuelas europeas y a conocer cómo tenían organizadas en ellas las actividades circum y posescolares: colonias, comedores, cotos, cinematógrafo, mutualidad, etc.

La celebración del *I Congreso Internacional de Paidología*, en

1911, contribuyó a dar un auge considerable a la naciente «Ciencia del niño», que pasó a ocupar un importante papel en el conjunto de los saberes. Esta mayoría de edad de la Paidología como ciencia, fue otro de los factores que sensibilizaron a la Junta hacia la concesión de pensiones en temas pedagógicos. De hecho, la Comisión encargada propuso, como delegados del Gobierno español en el Congreso, a Rafael Altamira y Eduardo Vincenti y concedió otra pensión para que asistiera al mismo a Rufino Blanco Sánchez.

La creación —por R. Decreto de 1 de enero de 1911— de la *Dirección General de Enseñanza Primaria*, también contribuyó considerablemente a fomentar las salidas al extranjero de profesores de Escuelas Normales, inspectores y, sobre todo, maestros. Estos viajes ayudarían a prepararse mejor en cuestiones pedagógicas a los docentes que trabajaban en la Primera Enseñanza. Los viajes colectivos de 1911, 1912 y 1913 creemos que responden a esta política, de alguna manera recogida en el Decreto de creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria. En efecto, en el preámbulo se hace un análisis de los problemas urgentes que tenía planteados España en materia educativa en ese momento. Esos problemas, entre otros, eran la falta de escuelas, la *ausencia de maestros bien preparados y bien pagados* y el alto índice de analfabetismo. Ello tenía que tener eco en la política de becas para Magisterio en la JAE. Recogemos, por su significación para el tema que comentamos, un párrafo del preámbulo del Real Decreto:

«La Escuela Primaria es el órgano de la cultura general, indispensable a todo ciudadano, institución a cuyo progreso va unida, en gran manera, la suerte de los pueblos y la resolución de hondos problemas de índole política y social»¹⁶.

La fe en la Escuela Primaria como base de progreso estaba en la línea general de la política defendida por la JAE. Así lo habían entendido otros países y a ellos había que ir para avanzar.

En menor escala en cuanto a número de pensionados, pero de alta significación, fue la influencia que ejercieron las medidas sobre educación de adultos y, sobre todo, la implantación en España de la *Escuela del Hogar y Profesional de la mujer*¹⁷. El resultado no se

¹⁶ Real Decreto de 1 de enero de 1911. Preámbulo.

hizo esperar y subió la demanda sobre educación femenina y la concesión de pensiones para este tema por parte de la Junta. Prueba de ello fueron los estudios realizados por Dolores Cebrián y Fernández Villegas, M.^a Pilar Oñate Pérez o Amadeo Pontes Lillo —por citar algunos pensionados de este período— sobre las Escuelas Profesionales para la mujer.

Señalamos, por último, la influencia que tuvo en el aumento de las pensiones el hecho de haber finalizado sus estudios la *primera promoción de la Escuela Superior del Magisterio* (creada por R. D. de 3 de junio de 1909). Ello produjo un ambiente de renovación educativa entre el profesorado español que pesó, sin duda, por una parte, en una mayor demanda de pensiones entre los jóvenes que habían cursado sus estudios en la Escuela recién creada y por otra, en el incremento de becas a favor del sector de la enseñanza por parte de la Junta.

Todo lo que hemos dicho acerca de este primer período de alza de pensiones, se completa con una elevación del presupuesto por parte del Ministerio de Instrucción Pública, a favor de la JAE. En los presupuestos de 1910 —naturalmente hechos el año anterior y, por tanto, por el Gobierno Maura— se asignó a la Junta la cantidad de 475.000 pesetas. En cambio en los presupuestos de 1911, hechos ya por el Gobierno liberal de Canalejas, la asignación pasó a 775.500 pesetas (cifra que se mantuvo en 1912 y que aumentó en 25.000 pesetas para 1913).

SEGUNDO PERÍODO DE ALZA (1920-1922)

Tras el período de la Primera Guerra Mundial en el que se restringieron los gastos para pensiones en el extranjero, el año 1920 sig-

¹⁷ Real Decreto sobre la enseñanza de la mujer y creación de la Escuela del Hogar y Profesional de la mujer, 7 de diciembre de 1911. Cfr., los expedientes de los becados Pontes Lillo y E. López Velasco. Los expedientes de los becados están recogidos en los tomos II y III de la tesis doctoral de la autora de este trabajo, publicada por la Universidad Complutense, Madrid 1986, bajo el título *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*. Siempre que haga referencia en esta obra a los expedientes de los becados pueden confrontarse en los dos tomos mencionados o directamente en el Archivo del CSIC (Sección Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas).

nificó su relanzamiento. Los años del conflicto europeo habían permitido a la Junta un mayor margen económico para crear e impulsar su obra de investigación y cultura dentro de España. Se ampliaron los diversos Laboratorios dependientes de ella y se creó el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza. No obstante, como puede leerse en una de las Memorias de la propia JAE, las becas continuaron fuera de Europa:

«El número total de pensionados ha seguido en baja en relación a las épocas normales, pero no se interrumpe la comunicación espiritual con el extranjero. Las pensiones en Estados Unidos continúan en aumento»¹⁸.

Ya se ha dicho en páginas anteriores, que la Pedagogía no fue la materia más favorecida en esta «comunicación espiritual con el extranjero» y menos con Estados Unidos.

Finalizada la guerra y superadas las dificultades del primer año de la posguerra, el número de pensionados para temas educativos, trienio 1920-1922, alcanzó la cifra de 86, con una media de más de 28 pensionados por año. Fue en este período, en concreto en 1921, cuando la curva alcanzó un cenit, pues disfrutaron pensión un total de 48 personas, a corta distancia del año 1912, según puede apreciarse en la gráfica 1.

Entendemos que las *causas del aumento* en estos años fueron diversas. De ellas destacamos las más significativas sin pretensión de agotar el tema.

Ya en 1914 se había producido una *reforma de las Escuelas Normales*, siendo Ministro de Instrucción Pública Francisco Bergamín.

¹⁸ *Memoria de la JAE* correspondiente a los años 1916 y 1917. Madrid, 1918, p. 8. Las dificultades arreciaron en 1918 y 1919. En la *Memoria de la JAE* de esos años se puede leer:

«... el bienio éste ha sufrido al máximo los efectos de la guerra europea casi imposible en los países beligerantes de Europa, y hallando dificultades de alimentación, trabajo, productos de laboratorio y comunicaciones en los pequeños pueblos que permanecieron neutrales, no quedaba otro campo que el de los EE. UU., donde también en el último período de la guerra se acumularon los obstáculos de pasaportes y pasajes y la desorganización de los Institutos científicos.

Con todo, los esfuerzos de la Junta han conseguido que ni un momento se interrumpiera el envío de pensionados» (p. 11).

En ella se habían modificado puntos importantes de la formación de maestros. Entre otros: la ampliación de la carrera a cuatro años, la unificación de títulos (hasta ese momento divididos en elemental y superior), la supresión del certificado de aptitud —sustitutivo a veces del propio título oficial—, la elevación de la asignatura de Pedagogía a la categoría de cátedra y la introducción de un período de prácticas a semejanza del período de «stage» en las Escuelas Normales francesas ¹⁹.

También en 1914 (R. O. 24 de abril) se había creado el *Patronato Nacional de Anormales*. Al tema de la Educación Especial se le dio un fuerte impulso en los años de la Gran Guerra, no sólo en España sino en toda Europa. La Junta, ya desde la creación del Patronato de Sordomudos, Ciegos y Anormales en 1910 estaba sensibilizada hacia este tema. La nueva institución venía a afianzarla y a preparar el terreno que afectaba al interés por los anormales. De hecho fueron bastantes los pensionados que solicitaron y consiguieron becas para observar instituciones pedagógicas para anormales en el extranjero.

La creación del *Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza* como centro de ensayo pedagógico (R. O. de 10 de mayo de 1918) y del *Grupo Escolar «Cervantes»* (R. O. de 27 de enero de 1919) como escuela piloto para la reforma educativa, contribuyeron también a preparar el terreno para el auge de pensiones del período 1920-1922.

Por último, el R. D. de 20 de septiembre de 1919, que dio nuevo impulso a las *Mutualidades Escolares* —tema siempre estimulado por la Junta puesto que fomentaba la previsión, la solidaridad y la cooperación social entre los niños— contribuyó a crear el ambiente propicio para el aumento de pensiones en remas pedagógicas.

Llegado el año 1920 el terreno, pues, estaba preparado. A todos estos factores se añadió el *aumento en los presupuestos* de la Junta que pasaron de 820.104 pesetas en 1919 a 1.313.253 pesetas en 1920. Ello supuso un incremento considerable que había de repercutir positivamente en la política de pensiones al extranjero. Esta am-

¹⁹ Cfr. Trabajo inédito sobre la formación de los maestros en España y en el extranjero de Pedro Loperena Romá. En él hace el señor Loperena un análisis del período de «stage» o de prácticas según se practicaba en Francia y que pudo tener influencia en la reforma de las EE. NN. de las RR. OO. de 29 y 30 de septiembre de 1914. Archivo JAE. Leg. 1875.

pliación del presupuesto se mantuvo durante todo el período que nos ocupa e, incluso, se incrementó en el año 1922²⁰.

Pero la razón principal, a nuestro modo de ver, fue el fomento de las *pensiones en grupo*. Como la propia Junta escribía en una de sus *Memorias* de actividades:

«El número de pensionados sube a consecuencia del interés que en ellas ha tomado el Magisterio primario, con lo cual se han formado grupos para visitar, bajo una dirección experta, las escuelas de otros países»²¹.

Así fue, en efecto. El año 1921 registró el mayor número de pensionados en grupo. De los 48 que salieron a Europa (no fue ninguno en este año a EE. UU.), solamente cinco disfrutaron de pensiones individuales. Los restantes constituyeron grupos de inspectores o de maestros. El señor Lillo Rodelgo, Matilde García del Real, Angel Llorca o Sidonio Pintado Arroyo van a ser los expertos, bajo cuya dirección, 40 profesionales del Magisterio primario recorrerán Europa visitando sus escuelas.

También 1922 fue un año en el que las pensiones colectivas alcanzaron un significativo número, aproximadamente el 50 por 100 del total. El nutrido grupo de maestros e inspectores que se formó, bajo la dirección de Eladio García Martínez, o la pensión colectiva del profesorado del Grupo Escolar «Príncipe de Asturias» con José Xandri Pich como director, contribuyeron considerablemente a mantener en alza el número de pensionados en temas pedagógicos.

Creemos que este impulso dado por la Junta a las pensiones en grupo, fue una de las causas principales por las que este período alcanzó la media más alta de pensionados de toda la historia de la JAE.

Ya se ha dicho que se habían reformado las Escuelas Normales (las dos principales reformas a lo largo de la historia de estas instituciones fueron las de 1914 y 1931) y que se había creado el Patronato de Anormales. Pues bien, estas dos medidas administrativas repercutieron en el profesorado y, a su vez, en la demanda y conce-

²⁰ El presupuesto durante 1920, 1921 y 1922 fue, respectivamente, de 1.313.253, 1.290.517 y 1.609.693 pesetas. En 1923 bajaría a 1.568.013 pesetas.

²¹ *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1920 y 1921. Madrid, 1922, p. 9.

sión de pensiones al llegar 1920. En efecto, de los 17 pensionados de ese año para temas de educación, la mitad fueron a estudiar metodologías y organización de Escuelas Normales en el extranjero, por ejemplo, Pedro Chico Rello y Margarita Comas Camps, o Pedagogía de anormales, Francisco García Almería y Mercedes Rodrigo y Bellido, por citar algunas de las personas más significativas.

También se dijo que, la creación del Instituto-Escuela y del Grupo Escolar «Cervantes», habían preparado un ambiente propicio para la reforma de la Primera y Segunda Enseñanza. Esta reforma, como se sabe, constituía uno de los objetivos por los que la Junta luchó durante toda su historia. Pues bien, precisamente en los años 1920-1922 el contingente mayor de pensionados procedía de estas dos instituciones: Instituto-Escuela o Grupo Escolar «Cervantes». Las pensiones concedidas a Miguel Herrero García, María de Maeztu, Juana Moreno de Sosa, Rubén Landa Vaz, Margarita de Mayo e Izarra o Josefina Sela Sampil son un buen ejemplo del fomento de pensiones al profesorado del Instituto-Escuela. No se han contabilizado las «consideraciones de pensión» que en esos años otorgó la Junta a personas del citado Instituto-Escuela: Francisco Barnés Salinas, Carmen Castilla Polo o Andrés León Maroto, por ejemplo.

Por lo que se refiere al Grupo Escolar «Cervantes» cabe decir que más de la cuarta parte del contingente de pensionados pertenecía a ese colectivo o estaba relacionado con él. Fue precisamente en 1921 cuando Angel Llorca —que ya había residido en Europa por cuenta de la Junta disfrutando una pensión individual— dirigió uno de los grupos que recorrieron los países de lengua francesa. De él formaron parte maestros tan significativos como Manuel Alonso Zapata y Dionisio Prieto Fernández.

Una última matización en este período. Si comparamos los años 1920 y 1921 nos encontramos con un fenómeno que se repite con frecuencia: a mayor número menor cualificación en los pensionados. Es natural que si se fomentaban viajes colectivos cortos, de menor presupuesto y favoreciendo a personas de menor preparación, no quedara presupuesto para otro tipo de viajes. En efecto, el año 1921 fue el de mayor número de pensionados con varios viajes en grupo. Sin embargo, en 1920, las pensiones —aunque no llegaron en número ni a la mitad que en 1921— fueron largas, las disfrutaron personas de mayor preparación y, por tanto, de mejor aprovechamiento.

La cualificación y significación de los pensionados fue considerablemente mayor y su repercusión posterior fue más amplia en publicaciones, cargos de responsabilidad, etc. Ateniéndonos a sus titulaciones y categoría profesional, el hecho de que entre los 17 pensionados de 1920 sólo tres fueran maestros, es bien significativo. Quiere decir que menos de una quinta parte pertenecían a la escala profesional más baja. El resto eran inspectores, profesores de Escuelas Normales y de Instituto. Los nombres de muchos de ellos nos dan idea del peso específico que tuvieron en el campo de la educación: Pedro Chico Rello, Margarita Comas Camps, Miguel Herrero García, Lorenzo Luzuriaga Medina, María de Maeztu y Whitney, Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Rosselló Blanch, Fernando Sainz Ruiz, fueron algunos de los pensionados en este año.

Por el contrario, y ateniéndonos también a sus titulaciones, en 1921 más de la mitad de los pensionados eran maestros y, en menor proporción, profesores de Escuelas Normales e Institutos, inspectores y otras profesiones docentes. Por otra parte, las pensiones de este año, al ser colectivas, fueron cortas en un 90 por 100, sin previa Memoria justificativa del viaje, sin control individual durante él y sin presentación de trabajos realizados durante su estancia en el extranjero, como era habitual en las pensiones individuales. Si se exceptúan Rubén Landa Vaz y Mercedes Rodrigo y Bellido (que no obtuvieron nuevas becas, sino prórrogas de las conseguidas en 1920) casi todos los pensionados en 1921 hicieron sus viajes en grupo. De ahí que, aunque el número fue elevado, sólo unos pocos de los 48 becados en ese año tuvieron una cierta significación en el campo pedagógico. Entre los pensionados de 1921 más cualificados cabe citar a Angel Llorca García, Matilde García del Real, José Lillo Rodelgo, Antonio Ballesteros Usano, Juan Capó Valls, Agustín Nogués Sardá y Manuel Alonso Zapata. Varios de ellos precisamente fueron directores de los grupos que se constituyeron en 1921.

TRAS EL PARÉNTESIS DE 1923, UN BIENIO DE ESPLENDOR (1924 Y 1925)

Los años 1924 y 1925, con 26 y 29 pensionados respectivamente, constituyeron el tercero de los vértices en la curva general (véase gráfica 1).

La causa principal del crecido número registrado en estos dos años, creemos que está en la política de *pensiones en grupo*, comenzada por la Junta en 1911, seguida en 1912 y 1913, interrumpida en 1914 a 1920 y reanudada en 1921.

Además de ese factor decisivo queremos destacar de este período algunos hechos que, a nuestro juicio, influyeron en la concesión de pensiones en temas de educación, con una media de más de 27 por año.

En 1924 (Decreto-ley de 31 de octubre) se había promulgado el Estatuto de la *Enseñanza Industrial*. En él se dibujaron los futuros centros de formación del obrero con sus tres niveles: «enseñanzas preparatorias» para jóvenes que hubieran cumplido diez años, «enseñanzas de aprendizaje» para jóvenes de más de doce años y «cursos complementarios» destinados a aprendices y obreros que trabajaran durante el día. Planteada así la enseñanza profesional, había que prepararse para la nueva estructura, que requería una pedagogía peculiar y una metodología especial, no reducible a la enseñanza primaria ni a la enseñanza superior. Ambas habían demostrado ser «ineficaces para la mentalidad de los obreros que deban aprovecharse de aquellas enseñanzas».

La observación en los países europeos de sus escuelas de preaprendizaje y de aprendizaje, de sus escuelas profesionales, cursos nocturnos, escuelas prácticas, Universidades Industriales para obreros, escuelas profesionales femeninas, etc., se hacía urgente.

En 1925 había comenzado a funcionar un gabinete de Orientación profesional en el Grupo Escolar «Príncipe de Asturias» y el Instituto de Orientación profesional de Barcelona había ya adquirido una categoría digna de elogio. Por tanto, en España, se estaba empezando a tomar conciencia de la necesidad de atender la formación profesional.

Por otra parte, el proyecto socialista de educación se había terminado de perfilar en los años veinte. Comprendía la gratuidad en la enseñanza, la lucha por la cultura popular, la coeducación, el interés por impulsar en España la *formación profesional*, la necesidad de introducir en las escuelas los trabajos manuales y dignificar así las actividades no intelectuales, la coeducación de los sexos, la neutralidad religiosa, la igualdad de enseñanza para todas las clases sociales, la erradicación del analfabetismo, etc. La ponencia de maes-

tros socialistas de Madrid, en el Congreso del PSOE de 1920, así lo había defendido. Y a la cabeza de la ponencia estaba Rodolfo Llopis, pensionado precisamente en 1925-1926 para que estudiara en Francia, Suiza y Bélgica organización de escuelas ²².

Creemos que los años 1924 y 1925 son más sensibles a la preparación y el desarrollo de la educación técnica. La Junta no fue ajena a este ambiente. La industrialización y los movimientos obreros —sobre todo la influencia del pensamiento marxista— habían creado en Europa escuelas técnicas de todo tipo. La educación del obrero era uno de los objetivos a alcanzar. De ahí que la formación profesional, el nuevo concepto de instrucción como factor de producción, la socialización de la cultura, las relaciones escuela-trabajo, etc., influyeran en el profesorado a la hora de solicitar sus pensiones y, en la Junta, a la hora de concederlas. Las becas disfrutadas en este período por Luis Castellá y Lloveras, Gervasio Manrique Hernández, José del Peso Sevillano, Leonor Serrano Pablo, Rodolfo Tomás Samper, Luis Valeri Sahis, Antonio Ballesteros Usano o Rodolfo Llopis, responden a estos motivos. Todos ellos estudiaron, en los países europeos: educación popular, orientación y formación profesional, enseñanzas técnicas, escuelas profesionales o psicotecnia, aunque algunos, como en el caso de A. Ballesteros o Rodolfo Llopis, centraron el tema en la formación profesional de los maestros. Ello significa que una sexta parte de los pensionados en 1924 y 1925 —muchos de ellos con becas individuales— salieron al extranjero a prepararse en estos temas.

Hay una segunda tendencia entre los pensionados del bienio que

²² Rodolfo Llopis había sido repetidor en la Escuela Normal de Auch en 1912 a propuesta de la Junta. El proyecto socialista de educación se había ido fraguando desde la Escuela Nueva de Núñez de Arenas, fundada en 1910. Uno de los hitos fundamentales del programa había sido el año 1915 cuando Jaime Vera, Andrés Ovejero y Luis Araquistáin (después del X Congreso del PSOE), habían trazado el programa de cultura de la Escuela Nueva. Había que dotar al obrero del dominio de la técnica profesional, había que contribuir a la construcción de la educación y de la cultura nacional. El año 1918 constituyó otro hito importante. Se sientan las bases para un programa de Instrucción Pública (reforma, socialización de la cultura, escuela unificada). Se llega a 1920 y el programa queda perfilado en sus principios generales (gratuidad, ciclo único, formación profesional y trabajo manual, coeducación, perfeccionamiento del profesorado) y en sus objetivos concretos: crear 30.000 puestos escolares de educación popular para 1.200.000 niños sin escolarizar.

estamos comentando. Esta tendencia contabilizó la tercera parte del total (18 sobre 55). Se trata del interés despertado en España por el movimiento de la *Escuela Nueva* europea. No es aquí el momento de hacer la historia de este movimiento reformista de finales del siglo XIX. Baste recordar las palabras de uno de sus principales defensores:

«Su actividad —escribía Ferrière— que, de año en año ha ido creciendo, se ha extendido a más de cien escuelas en el mundo entero. En 1913, antes de la guerra, se habían escrito más de dos mil cartas. Los documentos fueron reunidos en número considerable —unos millones de fichas— de los que una cantidad de manuscritos únicos, fueron desgraciadamente aniquilados por un incendio el 1 de abril de 1918. Desde entonces, el director del BIEN busca reconstruir lo que pueda ser encontrado a falta de documentos.

Las publicaciones del "Bureau International des Écoles Nouvelles", menos numerosas de lo que se hubiera deseado, han contribuido a extender un punto de vista *progresista de educación*»²³.

Cuando Ferrière escribía estas palabras no se había creado todavía la Liga Internacional para la Educación Nueva. Esta surgió en 1921, precisamente para sustituir el BIEN, reducido hasta esa fecha a la actividad personal de A. Ferrière²⁴. A partir de ese año el movimiento comenzó a tener mayor entidad. España formó parte de la

²³ Ferrière, Adolfo. *L'école nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles*. Vaud, 1919, 3.ª ed. p. 2. La traducción y el subrayado es nuestro. En este folleto recogía Ferrière las publicaciones más interesantes sobre Escuela Nueva escritas por él:

Projet d'École nouvelle. Foyer solidariste, 1909, chez Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. *Les Écoles nouvelles*. L'Education, Paris, décembre 1910. *L'Éducation nouvelle théorique et pratique*. Revue psychologique, Bruxelles, juin 1910. *Les Écoles nouvelles à la campagne*. Revue illustrée Paris, 25 sept. 10 et 25 oct. 1911. *Coenobiums éducatifs*. Coenobium, Lugano, décembre 1911. *L'Éducation nouvelle*. Rapports du 1 Congrès international de pédologie, vol. II, p. 470, Bruxelles 1911. *Les principales Écoles nouvelles*. Intermédiaire des éducateurs, Genève, juin 1913, etc.

Otra obra importante:

Faria de Vasconcellos, A. *Une École nouvelle en Belgique*. Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915. Traducida por el pensionado Domingo Barnés.

²⁴ En 1977 tuve ocasión de estar trabajando en el BIEN con una beca del Ministerio de Educación y Ciencia. Allí pregunté a Piaget y a Dottrens —que todavía vivían— dónde estuvo la sede del Bureau International des Écoles Nouvelles. Los dos

Liga en la persona de L. Luzuriaga, de alta significación en los medios profesionales y pensionado por la Junta en 1920. La pertenencia de España a la Liga, la creación de la *Revista de Pedagogía*, considerada como uno de sus órganos de difusión junto a otras 16 revistas de otros tantos países, según aparecía en la contraportada de *Pour l'Ere Nouvelle*, fue creando un ambiente de acercamiento a este movimiento europeo. Creemos que el interés por los temas sobre la Escuela Nueva de este bienio responde al intercambio entre las revistas pertenecientes a la liga, a la relación mantenida con el Instituto J. J. Rousseau —uno de los núcleos más importantes de ella— y a la persona de L. Luzuriaga. No menos significativo fue el hecho de que Pedro Rosselló (pensionado en 1920-1921 y 1922 y considerado pensionado en 1923) fijara su residencia en Ginebra y fuera colaborador del citado Instituto. Se habían establecido las relaciones idóneas entre España y el Centro propulsor del movimiento reformista en educación.

Los datos presentados hasta aquí nos parecen suficientes para explicar que, tanto los maestros como los inspectores y los profesores de Escuelas Normales, solicitaran en estos años estudiar en el Instituto J. J. Rousseau con Ferrière, Bovet o el mismo Rosselló. La Junta concedió becas para temas como el fundamento psicológico de la Escuela Nueva, que disfrutaron Francisca Bohigas y Juana Moreno de Sosa, profesora del Instituto-Escuela; metodologías de la Escuela Nueva a favor de Federico Doreste Betancor y Mariano Sáez Morilla; aplicación de los principios de la E. N. a la Segunda Enseñanza, conseguida por Miguel Herrero García, profesor del Instituto-Escuela. Todas ellas en la modalidad de pensiones individuales, aunque el grueso de las concedidas para el tema de la Escuela Nueva estuvo representado por el Colegio piloto «Cervantes». Su director, Angel Llorca, y un nutrido grupo de profesores del Centro recorrieron varios países europeos visitando escuelas nuevas, asistieron a los cursos de verano del Instituto J. J. Rousseau y formaron parte de III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas celebrado en la ciudad de Heidelberg (Alemania) en el verano de 1925.

me contestaron: «en el despacho de Ferrière». Tampoco el hijo de Adolfo Ferrière, M. Claude Ferrière, supo contestarme. Todo hace pensar que el BIEN se reducía a Ferrière.

LA II REPÚBLICA Y LA POLÍTICA DE PENSIONES DE LA JAE

Pasado el año en que fue proclamada la República, y que lo hemos situado en los períodos de bajo número de pensiones, poco a poco la política educativa de la República fue recuperando el ritmo y de forma firme y constante se situó entre los períodos de alza. Era natural porque en la República se había impuesto el proyecto educativo progresista que estaba triunfando en Europa y por el que la Junta había luchado (neutralidad en la escuela, activismo, coeducación, paidocentrismo, escuela de la tolerancia, escuela educativa y no sólo instructiva, cultivo de la educación artística y manual, etc.).

Como primera medida se aumentó el presupuesto anual para la Junta en más de un millón de pesetas, pues se pasó de 2.141.848 en 1931 a 3.480.848 en 1932. Hubo mayor demanda y las solicitudes se incrementaron (253 personas habían solicitado pensión en 1931 y 305 en 1932). Lo mismo ocurrió en las concesiones por parte de la Junta. El aumento del presupuesto permitió atender mejor la demanda y de 62 pensiones en 1931 se pasó a 96 en 1932. Ello significó un 300 por 100 de incremento general. En educación el aumento fue semejante: de seis pensiones para temas pedagógicos en 1931 se pasó a 16 en 1932. Es decir un 283 por 100 más.

El ritmo continuó firme y constante en 1934, 1935 y 1936 con una media de más de 18 pensiones anuales en educación y de 97 en total. También el presupuesto se mantuvo en estos años.

Puede decirse que, en general, la II República fue favorable a la política de pensiones de la JAE. Y decimos en general porque para Pedagogía los años 1933 y 1934 revistieron algunas dificultades.

La República se había propuesto en materia educativa una serie de objetivos. Para cumplirlos fue reformando instituciones, creando o suprimiendo otras, dando normativas sobre aspectos diversos de la enseñanza, etc. En este estudio se van a resaltar aquellas que, según creemos, tuvieron una mayor incidencia en la evolución de los pensionados.

Por Decreto de 27 de enero de 1932 se creó la *Sección de Pedagogía* en la Facultad de Filosofía y Letras. La misión de la nueva Sección era cultivar las ciencias de la educación y fomentar el desarrollo de los estudios superiores en Pedagogía. En ella se formarían, con rango universitario, los futuros profesores de Segunda Enseñanza,

los inspectores de Primera Enseñanza, los directores de Escuelas Graduadas y los profesores de Escuelas Normales. No era una Facultad, como los pensionados habían observado en otros países, pero se daba una categoría universitaria a los saberes pedagógicos.

En abril, también de 1932, se creó una comisión para redactar un nuevo Estatuto del Magisterio. Los estudios de esta carrera habían cambiado con la *reforma de las Escuelas Normales* de 1931 y el profesorado dedicado a la Enseñanza Primaria estaba necesitando un nuevo Estatuto y una nueva organización más de acuerdo con la categoría cultural que el nuevo plan de estudios le exigía.

También la *Inspección de Primera Enseñanza* fue objeto de atención por parte de la República en 1931 (Decretos de 29 de mayo y de 2 de octubre, O. M. de 9 de junio) y en 1932 (Decreto de 2 de diciembre). En toda la reforma administrativa que los responsables del Ministerio de Instrucción Pública planificaron para la Inspección había una idea clara: hacerla más técnica y acabar con la burocratización a la que había llegado. El Decreto de 2 de diciembre de 1932 llegó a calificar al inspector de «profesor ambulante». La misma política llevó al Ministerio, a crear la Junta de Inspectores con la función de coordinar las iniciativas provinciales y la Inspección Central. Esta coordinación de la Junta de Inspectores se consideraba la mejor garantía para que se llegaran a realizar las reformas educativas de la República.

Completaron el marco legal para la transformación de la labor inspectora en los niveles primario y medio, la creación de la *Inspección General de Segunda Enseñanza* (Decreto 30 de diciembre de 1932) con objetivos semejantes a la Primaria, es decir, como órgano de coordinación entre el Ministerio y los Centros y con funciones técnicas más que burocráticas.

Aunque pasado el bienio azañista comenzaría lo que algunos autores han venido a llamar la contrarreforma educativa de la II República, no cabe duda que las medidas urgentes para la reforma pedagógica —construcción de escuelas, elevación cultural del profesorado de Enseñanza Primaria y democratización de la enseñanza— fueron factores decisivos en la evolución de los pensionados por la Junta.

Hay una clara distinción entre los años 1932-1934 y 1935-1936 en cuanto a número de becados. En los primeros —no hemos en-

contrado razones para ello— la Junta suprimió las pensiones en grupo. Esta fue una de las causas por las que el número se mantuvo discreto, pero no alto. Ya se ha dicho que en las épocas en que la Junta no fomentó los viajes colectivos la curva de pensionados no alcanzó excesivas cotas. Sin embargo, durante los años 1935 y 1936 se reanudaron los viajes en grupo y se recuperó el ritmo de los mejores años. En 1936 hemos contabilizado 25 pensionados, sin contar casi otros tantos que lo fueron al final, cuando había estallado la Guerra Civil española. Si no hubiera ocurrido este desastre (las pensiones se dieron por caducadas el 11 de septiembre), en 1936 los pensionados en educación habrían alcanzado la cifra aproximada de 45, situándose en la curva de evolución de pensionados en uno de sus puntos más altos.

Tanto las pensiones individuales de los años 1932-1934 como las pensiones individuales y en grupo de 1935 y 1936, siguieron una tendencia general en cuanto a temática, consecuencia de la política pedagógica de la II República. Así, el crecido número de profesores de Escuelas Normales salió al extranjero a conocer la organización y metodología de los Centros de formación del profesorado «para poder adaptar sus programas a las nuevas orientaciones de las Escuelas Normales dadas por la República». Frases como ésta o parecidas fueron de empleo muy frecuente en las peticiones de los solicitantes. El hecho de haber sido mayoritariamente atendidas estas peticiones por la Junta creemos que fue una forma de colaboración de este Órgano con la política educativa del nuevo régimen republicano. Las becas concedidas a Dolores González Blanco, Luis Paunero Ruiz, Juan Roura Parella, Concepción Alfaya López, Antonio Gil Muñiz o Francisco Romero Carrasco, por citar sólo a los más representativos, respondieron a esta necesidad de renovación de las Escuelas Normales y, sobre todo, a la exigencia administrativa de transformar las asignaturas que impartían. Todos ellos solicitaron prepararse en metodología de las Matemáticas, de la Historia, de las Ciencias Naturales o de la Lengua, pues «al tener que impartir la nueva asignatura en sus cátedras se encontraban insuficientemente preparados»²⁵.

²⁵ Cfr., expedientes de los Profesores de Escuelas Normales, sobre todo del año 1932. En las instancias de solicitud de todos ellos se observa el mismo interés: trans-

La transformación que la República quiso llevar a cabo entre los inspectores, tuvo todavía mayor eco entre ellos que entre los profesores de Escuelas Normales. Fue más elevado el número de inspectores que, deseosos de prepararse para la nueva misión que se les encomendaba, solicitaron pensión con objeto de conocer cómo se realizaba la función inspectora en Europa. La Junta, nuevamente sensible a las exigencias de la política educativa de la República, concedió casi el 50 por 100 de las pensiones a los Inspectores de Enseñanza Primaria. Los pensionados de este período: Salvador Ferrer Colubret, Juan Jaén Sánchez, José Peinado Altable, Antonio Ballesteros Usano, Juan Capó Valls, José Lillo Rodelgo (y con él otros inspectores formando grupo), Antonio Juan Onieva Santa María o Juvenal de Vega Relea, son indicativos de la respuesta —por parte del colectivo de inspectores y por parte de la Junta— a las exigencias de la República en la reforma de la Inspección.

Completaron el movimiento de pensionados de este período, aquellos que respondieron a la política republicana de acabar con el analfabetismo, democratizar la enseñanza, popularizar la cultura, construir mejores escuelas o atender a los marginados. Por ello, un número no despreciable de pensionados salió al extranjero para estudiar orientación y formación profesional o para conocer cómo tenían organizada la educación popular los países más adelantados en educación. Teodomiro Lozano Aguilera, Félix Isaac Faro de la Vega, Fernando Sainz Ruiz, Juan Roura Parella o Federico Doreste Betancor —por citar a los más significativos— respondieron a la exigencia de extender y popularizar la educación o de contribuir a la orientación y formación profesional de las clases obreras. Las pensiones de Dionisio Correas Fernández, Gregorio Hernández de la Herrera (y un grupo de profesores del Colegio Nacional de Ciegos que él dirigía), Sisinio Álvarez Soriano o José Plata Gutiérrez son representativas de la respuesta del profesorado para atender a los marginados (anormales, huérfanos, delincuentes). José María Muguruza Otaño, arquitecto del Ministerio de Instrucción Pública, simbolizó el deseo de mejorar las construcciones escolares desde Párvulos a Segunda Enseñanza.

formar su asignatura para poder responder a las exigencias del nuevo plan de Magisterio de la República.

Durante el período que se está comentando, el movimiento de la Escuela Nueva continuó siendo un polo de atracción para el profesorado español de todos los niveles, pero especialmente de los maestros. Por tanto, la fundamentación psicológica de la Escuela Nueva, sus metodologías, su organización, etc., acapararon la atención de un sector importante de pensionados. Bien es verdad que muchos de ellos unían este tema a los que hemos comentado. Por ejemplo, muchos deseaban transformar las Escuelas Normales a través de los métodos activos que propugnaba la Escuela Nueva europea, otros querían conocer cómo atendían a la educación popular las escuelas modelo pertenecientes al movimiento de la Escuela Nueva. En general puede decirse que los maestros o directores de Grupos escolares (Isidro Almazán Francos o Africa Ramírez de Arellano) tendieron más al estudio de estos temas.

Como conclusión de este período puede decirse que, a pesar del esfuerzo de la República para conseguir un profesorado más preparado, dificultades económicas y problemas de urgencia hicieron que el número de pensionados se mantuviera discreto, pero no boyante en estos años. Por lo que se refiere a las dificultades económicas, han de señalarse las restricciones en los presupuestos y la supresión del pago en oro, lo que supuso fuertes deserciones a la hora de salir al extranjero. El esfuerzo económico que significó para los pensionados esta medida, lo demostraban las quejas continuas que expresaban en la correspondencia mantenida con la Secretaría de la Junta y con el Habilitado. Muchas de las cartas escritas en 1935 por Sara Leirós Fernández, Juvenal de Vega Relea o Fernando Sainz Ruiz —por citar sólo algunos— aludían a esta medida económica que tanto descontento produjo, sobre todo entre los que ya estaban fuera de España pues, como ellos mismos repetían, de haberlo sabido, quizá no hubieran realizado el viaje.

ANOMALÍAS EN EL PERÍODO REPUBLICANO

Además de las dificultades económicas, sobre todo la suspensión del pago en oro de las pensiones, es necesario destacar, finalmente, algunas anomalías registradas en el período republicano en lo que a becas para temas educativos se refiere.

Según los propios pensionados, el año 1933 presentó dificultades al profesorado estatal para salir al extranjero. Incluso en un determinado momento (junio de 1933), fueron suspendidas muchas pensiones para cubrir las necesidades de sustitución de las Ordenes Religiosas en la enseñanza ²⁶. En efecto, según la disposición transitoria de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1 de octubre de 1933, estaba previsto el cierre de los colegios religiosos. El profesorado debía sustituirlos y para ello había que preparar a un gran número de ellos. El Decreto de 7 de junio de 1933 creó la Junta de Sustitución para que, por medio de cursillos breves, el profesorado que había de sustituir al de las Ordenes Religiosas, se preparara. Formaban la Junta los miembros del Consejo Nacional de Cultura —antes Consejo de Instrucción Pública—, la Inspección de Segunda Enseñanza recién creada y representantes de las Asociaciones de Catedráticos de Instituto. Un nuevo Decreto, de 26 de agosto, terminó de completar el tema de la estatalización de la Enseñanza Media. En él se legisló la creación acelerada de Institutos de Bachillerato y de Colegios subvencionados, donde se podrían cursar hasta cuarto curso de bachiller.

Estas medidas, naturalmente, repercutieron en la política de becas al extranjero. El año 1933 sólo disfrutaron de nuevas pensiones tres personas —aunque se concedieran más— y consiguieron prórroga otras cuatro. En total siete fueron los pensionados para temas educativos en 1933. En 1934, a su vez, se anularon las pensiones concedidas a profesores de Instituto con lo que el número fue también bajo, 10 solamente. El año 1934 registró dificultades en el mismo sentido. Según testimonio de varios inspectores solicitantes de pensión en ese año, el Ministerio de Instrucción Pública les concedió pocos permisos para salir al extranjero, pues estaba reorganizándose el cuerpo y preparándose para la posible sustitución de la enseñanza privada por la pública, prevista en la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas para el 1 de octubre de 1934 ²⁷. Estas dificultades administrativas no impidieron que algunos inspectores obtuvie-

²⁶ Cfr., expedientes de los Profesores de Instituto. Por ejemplo, Agustín Moreno Rodríguez. Archivo JAE. Leg. 1894.

²⁷ Cfr., expediente de la inspectora de Soria, M.^a Cruz Gil Febrel. Archivo JAE. Leg. 1855.

ran los permisos oportunos (por ejemplo, Dolores Ballesteros Usano o Félix Isaac Faro de la Vega). No obstante, algunas de las pensiones concedidas no fueron disfrutadas incluso existen ciertas dudas sobre otras ²⁸.

Pero de todo el período republicano, el más anómalo —por razones obvias— fue 1936. De las 25 pensiones que hemos contabilizado en este año, algunas son bastante dudosas. Por ejemplo, las propuestas en la sesión del 23 de junio a favor de Antonio Ballesteros Usano, Dionisio Correas Fernández (del Grupo Escolar «La Florida») y Antonio Gil Muñiz (director de la Escuela Normal de Córdoba). Igualmente dudosa es la pensión en grupo concedida a los profesores del Colegio Nacional de Ciegos —Gregorio Hernández de la Herrera, Luis Munuera Morosoli, Alfredo Mena Sánchez y José Plata Gutiérrez— bajo la dirección, precisamente, del señor Hernández de la Herrera que era, a la sazón, el Director del colegio.

Fue la sesión del 23 de junio de 1936 la penúltima que celebró la Junta antes de que fueran declaradas nulas las pensiones concedidas (Decreto de 11 de septiembre de 1936) y no es difícil intuir lo problemático que fue el tiempo transcurrido de junio a septiembre de ese año, con motivo del comienzo de la Guerra Civil española. Los pensionados que se han contabilizado en 1936 en este trabajo hacen referencia a Ordenes Ministeriales por las que se les concedieron las pensiones. Qué ocurrió desde la publicación de las concesiones y permisos (mes de julio) hasta el momento en que debían emprender viaje al extranjero (septiembre), es difícil comprobarlo.

La Junta celebró en Madrid su última sesión el 24 de agosto. En ella se dio cuenta de la intentona de incautación «por parte de varios miembros de la Asociación de Catedráticos de Instituto del Frente Popular» ²⁹. Nada se dijo sobre pensiones. La siguiente reunión fue ya en Valencia, en el mes de octubre y —por tanto— cuando habían caducado todas las pensiones. Fue el punto final de un proyec-

²⁸ En 1934 las pensiones de los Inspectores de Primera Enseñanza de León y de Madrid: Rafael Álvarez García y Pilar Claver Salas no es seguro que las disfrutaran. No obstante se han contabilizado en este estudio porque no hay tampoco documento alguno de renuncia.

²⁹ *Actas de la JAE (1935-1936)*. Última sesión celebrada en Madrid, el 24 de agosto de 1936.

to pedagógico de renovación del profesorado que se vio roto drásticamente.

SEXO Y PROFESIÓN DE LOS PENSIONADOS

En el estudio que se está haciendo de los pensionados, cabe preguntarse por la cualificación profesional de las personas que fueron atendidas por la Junta. Esta pregunta nos llevará a elaborar conclusiones sobre quiénes estaban en situación de utilizar la Junta como cauce para su perfeccionamiento profesional o cultural, qué grupos sociales fueron más favorecidos por ella —tanto en términos absolutos como porcentuales—, qué expectativas despertaban en la Junta los beneficiarios, qué imagen tenía de ellos, etc. En definitiva, la valoración que se hacía de los «currícula» presentados o, lo que es lo mismo, el perfil profesional que la JAE apoyaba —incluida la valoración que le merecía el sexo— a la hora de hacer las propuestas de pensión.

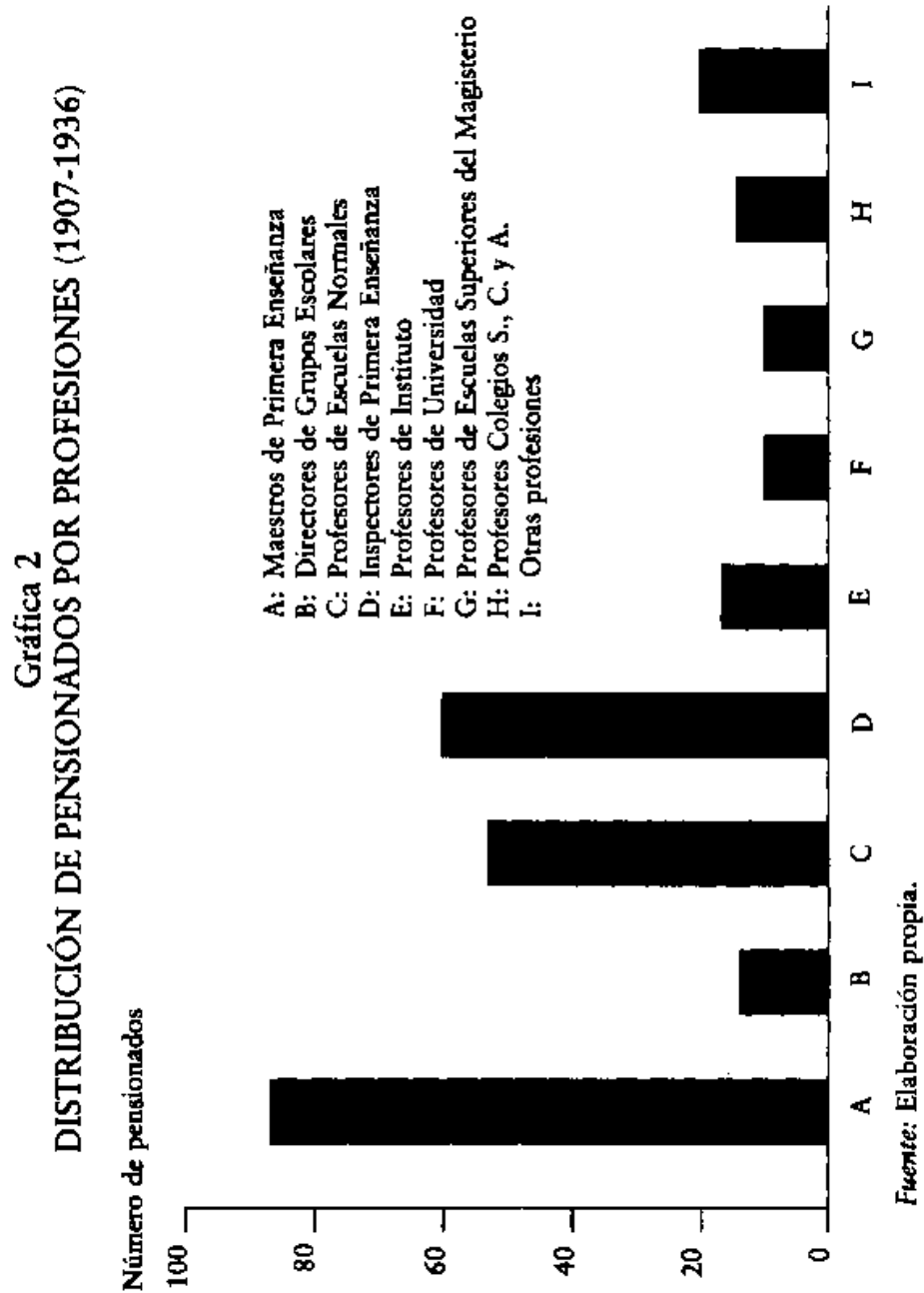
Para mayor claridad, se ha confeccionado la tabla 21 y la gráfica 2. En ellas aparece el total de pensionados por profesiones, especificando en cada una de ellas el sexo.

Unas advertencias previas para interpretar las cifras presentadas. El número total de pensionados de la tabla 21 es de 280. En cambio en la número 19 era de 410. Hay una diferencia de 130 pensionados. La razón de esta aparente contradicción es la siguiente: en la nueva tabla, la número 21, cada pensionado está contabilizado una sola vez. En cambio, la tabla de evolución por años, la número 19, recogía todos los pensionados que iban cada año, aunque la persona se repitiera. Por ejemplo, Luis Álvarez Santullano fue pensionado seis veces en distintos años, pero su profesión fue una: Inspector de Primera Enseñanza. Por ello, en la tabla 19 fue contabilizado seis veces en los años correspondientes, y en la que presentamos ahora sólo está contabilizado una vez. De ahí que el número total de pensionados por profesiones —280— sea inferior al número de pensionados por años —410—. Precisamente ésta fue una de las notas características de la Junta, que seleccionaba una y otra vez a las mismas personas en lugar de dar las pensiones a otros profesionales desconocidos o nuevos. Le pareció que de esta manera se ganaba su eficacia.

Tabla 21
DISTRIBUCIÓN Y PORCENTAJE DE PENSIONADOS SEGÚN EL SEXO Y LA PROFESIÓN
(1907-1936)

Profesiones	Pensionados		Total	%	
	H	M		H	M
Maestros de Primera Enseñanza.....	55	30	85	64,7	35,3
Directores de Grupos Escolares.....	11	3	14	78,6	21,4
Profesores de Escuelas Normales.....	23	29	52	44,2	55,8
Inspectores de Primera Enseñanza.....	42	17	59	71,2	28,8
Profesores de Instituto.....	13	3	16	81,2	18,8
Profesores de Universidad.....	9	1	10	90	10
Profesores de la Escuela Superior del Magisterio.....	8	2	10	80	20
Profesores de Colegios de Sordomudos, Ciegos y Anormales.....	9	5	14	64,3	35,7
Otras profesiones.....	13	7	20	65	35
Total.....	183	97	280	65,4	34,6

Fuente: Elaboración propia.



Otra puntualización. Un número considerable de pensionados, que disfrutaron de dos o más pensiones, ejercía —al recibir cada una de ellas— una profesión distinta. Por ejemplo, era maestro o maestra cuando obtuvo su primera beca y después se promocionó y consiguió otro estatus: Inspector, Profesor de Escuela Normal, Director de Grupo Escolar, etc. En el estudio que hemos hecho, se ha optado por la profesión de más categoría. De esta forma se ha evitado contabilizar dos o más veces al mismo sujeto. Se ha querido con ello que el número total de pensionados corresponda al número real de personas que disfrutaron pensión. Podríamos multiplicar los ejemplos encontrados. Baste el caso de María de Maeztu para explicar nuestra postura. Esta pensionada recibió sus dos primeras becas cuando era maestra de un parvulario en Bilbao. El resto —hasta un total de nueve veces— fue becada como Directora de la Residencia de Señoritas o del Instituto-Escuela. Pues bien, en nuestro estudio la hemos contabilizado una sola vez en el apartado de «otras profesiones», entendiendo que este último puesto de trabajo es de más categoría y de mayor significación en María de Maeztu que el de maestra.

Si observamos las cifras que arrojan los pensionados atendiendo a las profesiones, podemos ordenarlos de mayor a menor número según aparece en la tabla 22.

Como puede observarse el número de Profesores de Universidad y de la Escuela Superior del Magisterio es el mismo, 10. Una y otra institución parece que tuvieron semejante tratamiento por parte de la Junta a la hora de recibir pensiones para estudiar temas educativos o representar a España en Congresos pedagógicos internacionales. La significación y sobre todo la proporción —como se verá más adelante— fue distinta.

Los Directores de Grupos Escolares, aunque se sitúan en un lugar bajo, el sexto, ocuparon un lugar privilegiado en la consideración de la Junta, tanto por su significación como por la proporción con respecto al número de ellos existentes en España y por el número de veces que fueron becados.

Por lo que se refiere a Profesores de Instituto hemos de señalar que casi la mitad —siete de 16— fueron profesores del Instituto-Escuela. Ello nos lleva a pensar que este Centro fue el más motivado hacia temas educativos a la hora de pedir pensiones a la Junta. Otros profesores de otros Institutos también fueron becados por ella, pero

Tabla 22
DISTRIBUCIÓN ORDENADA DEL NÚMERO
DE PENSIONADOS POR PROFESIONES

Núm. de orden	Profesión	Núm. pensionados	%
1.º	Maestros de Primera Enseñanza	85	30,4
2.º	Inspectores de Primera Enseñanza	59	21,0
3.º	Profesores Escuelas Normales	52	18,6
4.º	Otras profesiones (Inspectores médicos, profesores de Artes y Oficios, Artes Industriales, etc.)	20	7,1
5.º	Profesores de Instituto	16	5,7
6.º	Directores de Grupos Escolares	14	5,0
7.º	Profesores de Sordomudos, Ciegos y Anormales.....	14	5,0
8.º	Profesores de Universidad.....	10	3,6
9.º	Profesores de la Escuela Superior del Magisterio	10	3,6
	Total.....	280	

Fuente: Elaboración propia.

no en temas pedagógicos. Como sobre este colectivo no vamos a volver a insistir, queremos señalar aquí los nombres más significativos de él: Miguel Allué Salvador, Hermenegildo Giner de los Ríos, Miguel Herrero García, Rubén Landa Vaz, Margarita de Mayo Izarra, Julia Morros Sardá, Martín Navarro Flores y José Rogerio Sánchez, fueron los de mayor influencia en instituciones, los más conocidos por sus publicaciones o actividades profesionales de diversa índole. Algunos de ellos llegaron a ser Directores Generales de Enseñanza Primaria, otros fueron colaboradores del Museo Pedagógico o de la Residencia de Estudiantes, hubo diputados y asesores del Ministerio de Instrucción Pública, etc.

Por lo que se refiere al sexo, el número de mujeres es considerablemente menor en todas y cada una de las profesiones estudiadas, excepto en el colectivo de Escuelas Normales. Si se ordenan las profesiones atendiendo al sexo la tabla resultante sería la siguiente.

Tabla 23
DISTRIBUCIÓN ORDENADA DE MUJERES PENSIONADAS
SEGÚN PROFESIONES

Profesiones	Núm. mujeres	%
Profesoras de Escuelas Normales.....	29	55,8 (1)
Maestras de Primera Enseñanza	30	35,3
Inspectoras de Primera Enseñanza.....	17	28,8
Otras profesiones (*)	7	35,0
Profesoras de Sordomudos, Ciegos y Anormales....	5	35,7
Directoras de Grupos Escolares.....	3	21,4
Profesores de Instituto	3	18,8
Profesoras de la Escuela Superior del Magisterio ...	2	20,0
Profesoras de Universidad	1	10,0
Totales	97	34,6

(1) Los porcentajes se han calculado por cada profesión y respecto a los totales (hombres y mujeres).

(*) Profesoras de Escuelas del Hogar, de Artes y Oficios, de Artes Industriales, Inspectoras-médico, escritoras, sin profesión, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

LOS MAESTROS, LOS MÁS FAVORECIDOS POR LA JAE

No cabe duda que la política de becas de la JAE tendió, en sus mejores momentos, a extender por la geografía española los beneficios del contacto con el extranjero. Así, el colectivo más favorecido fue el de maestros de Primera Enseñanza, que procedían mayoritariamente de ambiente rural. Madrid, que en otras profesiones contabilizaría más de la mitad de becados, no va a ser la capital de donde proceden los pensionados del Magisterio. Quiere decir esto que la expansión de la Junta al mundo rural y la descentralización se pusieron de manifiesto en las becas concedidas a los maestros. Creemos que ellas fueron las que llegaron a las clases más bajas, puesto que las de Medicina, Derecho, Ingeniería, etc., fueron otorgadas a personas cualificadas y pertenecientes a clases sociales medias o medias altas provenientes del mundo urbano y, en su mayoría, de cabezas de distrito.

Por tanto, aunque el programa de transformación social de España propugnado por la JAE no llegó a las clases socioeconómicamente inferiores, ni a la gran mayoría de la población española, sí hubo un intento de popularizarlo y lo hizo, desde luego, a través de los maestros de Primera Enseñanza, pertenecientes en su gran mayoría a clases socioeconómicamente débiles.

«Los normalistas —en palabras de Cossío— pertenecen generalmente a la población rural o a la clase menos acomodada, tal como artesanos, comerciantes muy modestos, empleados de corto sueldo, etc., y llegan a la escuela, la mayor parte de ellos, sólo con la instrucción rudimentaria y mal hecha de las escuelas primarias, y con la falta de formación y desarrollo que es dado esperar hoy todavía, por desgracia, en los diversos órdenes de la vida, de la clase social de donde proceden»³⁰.

Este era el material con el que contó la Junta para tomar sus decisiones a la hora de elegir a estos profesionales de la educación. Unos maestros procedentes de los estratos sociales bajos a los que seleccionó en mayor medida que a otros colectivos. Ahora bien, el número de maestros sólo es elevado en términos absolutos. Resulta numeroso porque fueron muchos los Profesores de Primera Enseñanza que acudieron a la Junta solicitando pensiones. Pero en términos de porcentaje ocupan el último lugar. Este sería el orden en el que la Junta atendió las demandas de los profesionales en las distintas materias:

1. Las solicitudes de los Catedráticos de Universidad fueron atendidas en un 30 por 100.
2. Las de Licenciados en Ciencias, Profesores de Universidad y Licenciados en Medicina, entre un 20 y un 28 por 100.
3. Las de Catedráticos de Instituto, en algo más de un 17 por 100.
4. Las de Inspectores de Primera Enseñanza y Profesores de Escuelas Normales, próximo al 16 por 100.
5. Las de maestros de Primera Enseñanza solamente fueron atendidas en un 6 por 100.

³⁰ Cossío, Manuel Bartolomé. *La enseñanza primaria en España*. Madrid, 1915, 2.ª ed. p. 173.

Por tanto, la valoración de la Junta a la hora de conceder pensiones, fue mayor cuanto más elevada era socialmente la cualificación profesional. No puede olvidarse que su deseo era crear un grupo influyente que transformara la cultura y la investigación española, entendiendo que esa influencia sería mayor si las personas ocupaban estatus sociales más altos.

Hay otra matización que hacer respecto a la relatividad del elevado número de pensionados maestros. Se trata del porcentaje que supondría, dentro del Magisterio, los que disfrutaron de pensión. Si tenemos en cuenta que, cuando en España había 140 Inspectores de Primera Enseñanza y 448 Profesores de Escuelas Normales, los Maestros eran unos 25.000³¹, el número de becas que se les concedió fue escasísimo porcentualmente hablando. ¿Qué significaban, repartidos por la geografía española, 85 maestros? No obstante, el esfuerzo fue grande y de no haberse cortado la preparación del Magisterio español se habría puesto a la altura de otros países europeos.

Sobre el significado que pudo tener para la Junta y para el cuerpo de Profesores de Primera Enseñanza el centenar de pensiones dadas a maestros (85 en concreto, pero algunos de ellos becados dos y aún más veces), cabe hacer una última reflexión. Efectivamente fue el colectivo que recibió mayor número de pensiones, pero éstas fueron casi todas disfrutadas en grupo, que eran las de menor categoría, las más cortas, las que exigían menor preparación y, en consecuencia, para las que la Junta tuvo menores exigencias. Ni planes previos justificativos del tema a estudiar, ni control individual de sus trabajos en el extranjero (el control, la correspondencia, el rendimiento de cuentas del aprovechamiento, se hacía a través del director del grupo), ni correspondencia desde el lugar de residencia, ni colaboración con las actividades de la Junta a su regreso a España. En este sentido, las pensiones a los maestros —67 en grupo y sólo 18 individuales— fueron las de menor significación. Solamente algunos, entre los que pueden citarse Angel Llorca García, Marcelo Agudo Garat, Adelina Méndez de la Torre, M.^a Pilar Oñate Pérez, Juana Ontañón Valiente, Avelino Riesco González, Ezequiel Solana y Ramírez, Pablo Vila Dinarés, Mercedes Rodrigo y Bellido y pocos más, que fueron precisamente de los 18 que obtuvieron pensiones indivi-

³¹ Cfr. Cossío, M. B. *Op. cit.*, pp. 71 y 172.

duales —y además varios llegaron después a ser inspectores o Profesores de Escuelas Normales— han tenido algún relieve.

CONFIANZA DE LA JUNTA EN LOS INSPECTORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Aunque el cuerpo de inspectores ocupa el segundo lugar en cuanto a número de pensionados, qué duda cabe que este colectivo fue el que despertó mayores expectativas en la Junta para llevar a cabo su misión de renovar la preparación del profesorado primario.

Prueba de ello fue el hecho de contarse entre los pensionados los inspectores de mayor significación. Hubo Inspectores Generales de Primera Enseñanza que, como es sabido, se debían nombrar por acuerdo del Consejo de Ministros y «recaer en personas de la categoría correspondiente y que hubieran prestado servicios a la cultura pública»³². Generalmente eran, pues, profesionales cualificados, consejeros o ex consejeros de Instrucción Pública (R. D. de 5 de mayo de 1913) y ejercían sus funciones inspectoras sobre organismos docentes y administrativos de Primera Enseñanza. Pues bien, varios de estos Inspectores Generales recibieron becas de la JAE. Basta citar a Fernando Sáinz Ruiz, Antonio Ballesteros Usano o Agustín Nogués Sardá, que contabilizaron un total de ocho pensiones, para demostrar que la Junta no fue indiferente a la significación que podían tener personas como éstas en la reforma educativa. Otro pensionado de excepción, Inspector General de Enseñanza en 1910 (Gaceta de 15 de octubre de 1910, pág. 151), fue Rafael Altamira.

También el Inspector adscrito al Museo Pedagógico, Lorenzo Luzuriaga, el Vicesecretario de la Junta para Ampliación de Estudios, Luis Álvarez Santullano, el Presidente de las Asociaciones de Maestros, José M.^a Azpeurrutia, y el Presidente del Colegio de Doctores en Filosofía y Letras de Madrid, Francisco Carrillo Guerrero, fueron repetidas veces pensionados como Inspectores de Primera Enseñanza.

³² Cossío, M. B. *Op. cit.*, p. 62. También Rafael Altamira fue nombrado Inspector General de Enseñanza, en comisión y en régimen de excepción, el 14 de octubre de 1910.

Pero si la Junta depositó su confianza en personas pertenecientes a este cuerpo docente, que fueron relevantes por sus cargos o por su categoría profesional, donde demostró su fe en ellos fue en la política de becas colectivas. Los grupos de maestros y maestras estuvieron casi todos ellos dirigidos por inspectores, por considerar la JAE que estaban suficientemente preparados para orientar pedagógica y culturalmente a los componentes de los grupos en el extranjero.

«En diversas ocasiones —escribía el Secretario de la Junta en la *Memoria* de 1922— se han formado grupos para visitar, bajo una *dirección experta*, las escuelas de otros países»³³.

Luis Álvarez Santullano en 1911, 1912 y 1921, Antonio Ballesteros Usano en 1924, Juan Capó Valls en 1925, Matilde García del Real en 1913 y 1921, José Lillo Rodelgo en 1921, 1924 y 1936, Gervasio Manrique Hernández en 1921 y 1925, Eladio García Martínez en 1922, Antonio Juan Onieva Santa María en 1936 y Vicente Valls Anglés en 1923, fueron considerados expertos por la Junta al proponerlos para dirigir sendos viajes por Europa en repetidas ocasiones.

Esta confianza de la Junta, eligiendo como responsables de la formación humana y pedagógica de los maestros a los inspectores, fue un punto positivo hacia este colectivo. Esta actitud por parte de la JAE explica el elevado número de becas que contabilizaron los 59 inspectores que disfrutaron pensión. Además la proporción entre el escaso número que constituía el Cuerpo de Inspección en España y la cantidad de los que fueron becados por la Junta, es la más alta de todos los cuerpos profesionales. Analicemos estos hechos.

Por lo que se refiere al número total de pensiones disfrutadas por los inspectores, ha de señalarse que fue este grupo el que recibió más (aunque se acumularan en sólo 59 personas). Así, aunque los maestros fueran más numerosos, 85, las pensiones recibidas fueron menos, solamente 96, porque la mayoría de ellos recibió una sola pen-

³³ *Memoria* de la JAE correspondiente a los años 1920 y 1921. Madrid, 1922, p. 12. El Decreto de 2 de diciembre de 1932, regularía la estructura de la Inspección Central de Primera Enseñanza, pasando a formar parte de ella Profesores de Escuela Normal.

sión. En cambio, las pensiones disfrutadas por los 59 inspectores alcanzaron el centenar porque casi todos fueron becados más de una vez (algunos de ellos recibieron tres, cuatro y hasta cinco pensiones).

En cuanto a la proporción entre el número total de inspectores y el número de ellos que fueron pensionados hemos constatado que fue bastante alta. Y más todavía si se compara con la proporción de los maestros. Las siguientes cifras son bien significativas. En efecto, mientras que de un total de 25.000 maestros —que constituían aproximadamente el Cuerpo de Magisterio— la Junta pensionó a 85, y de 140 inspectores existentes en España, hubo cincuenta y nueve pensionados³⁴. La proporción, pues, fue mucho más alta en estos últimos (el 0,3 por 100 maestros frente al 41 por 100 inspectores). Ello nos indica la inclinación de la Junta hacia el Cuerpo de Inspectores en su política de becas, aunque sólo fuera en simples términos de proporcionalidad y sin entrar en otras valoraciones.

Cabe añadir por último que, en cuanto a la modalidad de las pensiones disfrutadas —individuales o en grupo—, los inspectores obtuvieron mayor número de becas individuales. Así, mientras sólo 18 maestros —de 85— consiguieron esta modalidad, los demás fueron siempre en grupo. En cambio entre los inspectores, 39 de los 59 disfrutaron becas individuales. Y ya se sabe, que esta clase de pensiones tenían mayor duración y mayor exigencia. En definitiva más categoría que las de grupo. Además los inspectores, como se ha dicho ya fueron reiteradamente becados por la Junta.

Con todo lo expuesto hasta aquí, creemos una vez más que la política de pensiones de la JAE se inclinó hacia personas más preparadas, de mayor estatus profesional y con más garantías de aprovechamiento que hacia personas que ella tuviera que preparar. No fue una política de expansión de la cultura cuanto de intensificación de la que ya se poseía, una política de «formación de cuadros». Ellos se encargarían después, de ir haciendo esa labor de actualización pedagógica con los maestros para una democratización cultural.

³⁴ Recuérdese cómo la Inspección se fue perfilando, en España en tres Decretos importantes: el de 27 de mayo de 1910, el de 5 de mayo de 1915 y el de 2 de diciembre de 1932. Respecto al número de inspectores fue pasando de 49 en 1907 a 140 en 1915, número que se ha tomado aquí como punto de referencia pues varió poco a partir de ese año.

GRUPOS PROFESIONALES MINORITARIOS, PERO DE ALTA SIGNIFICACIÓN

En la tabla 22, hay tres grupos profesionales que ocupan los últimos lugares, pero que fueron muy favorecidos por la Junta. Se trata de los Directores de Escuelas Graduadas y Grupos Escolares, de los Profesores de Sordomudos, Ciegos y Anormales y de los Profesores de la Escuela Superior del Magisterio.

1. Por lo que se refiere al Cuerpo de Directores, y teniendo en cuenta su escaso número en España, puede decirse que fue uno de los colectivos profesionales más apoyados en la política de becas de la Junta, quizá el segundo después de los inspectores. En 1920 escribía L. Luzuriaga:

«La organización de las escuelas está dispuesta de modo que hace imposible todo trabajo eficaz; el 99 por 100 de ellas está aún sin graduar; el maestro tiene que trabajar simultáneamente con niños de todas edades y grados de cultura. Esta es una de nuestras mayores vergüenzas. A estas horas no hay ningún país que no tenga sus escuelas graduadas desde hace cincuenta años. El caso de *Madrid* es, como siempre, típico: *de 162 escuelas que cuenta, tan sólo seis están graduadas*, es decir, en condiciones elementales de que se pueda trabajar»³⁵.

Pues bien, si la proporción de Escuelas Graduadas en España en los años veinte, era tan baja como el señor Luzuriaga afirmaba, el número de Maestros-Directores pensionados por la Junta, 14, cobra especial significación. Si además se añade que el número de becas recibidas por ellos suman 31 —pues 10 fueron pensionados dos o más veces— y se recuerdan algunos nombres de este grupo de profesionales (Isidro Almazán Francos, Manuel Alonso Zapata, Federico Dorreste Betancor, Virgilio Hueso Moreno, Angel Llorca García, Félix Martí Alpera, Concepción Sainz-Amor o José Xandri Pich), el número y la proporción de este colectivo se hacen más relevantes.

La graduación se había regulado en España, sobre todo, a partir de 1910 por diversos Decretos (8 de junio de 1910, 25 de febrero

³⁵ Luzuriaga, L. *Op. cit.*, p. 72. El subrayado es nuestro.

de 1911 y 23 de junio de 1913, entre otros). El espíritu que se había recogido en ellos había sido el de adecuar la Enseñanza Primaria española «a las fórmulas pedagógicas más racionales y más completas para la educación de la infancia»³⁶.

Se había visto la graduación como una exigencia pedagógica y profesional:

«... es hora ya de llevar a la Escuela pública española, de una manera amplia y general, lo que está reconocido por todos los pedagogos como una necesidad, lo que han pedido los inspectores y lo que se encuentra ya establecido entre nosotros en las Escuelas anejas a las Normales y en no pocas Escuelas privadas»³⁷.

Esta nueva organización escolar que acabara con la escuela unitaria, debería ser llevada a cabo, sobre todo, por los Maestros-Directores. Estos serían nombrados por concurso, deberían estar en posesión del título de Maestro Normal o Superior, tener diez años al servicio de escuelas públicas o tres en Escuelas Graduadas, haber ingresado por oposición y haber demostrado competencia profesional.

La Junta fomentó, en especial durante los años 1911-1913, los viajes de maestros con el fin de que pudieran observar en el extranjero el funcionamiento de las Escuelas Graduadas. Ya se dijo esto al exponer la evolución de los pensionados por años. Pero, sobre todo, apoyó a las personas sobre las que recaía la mayor responsabilidad en esa exigencia de «modernidad y profesionalismo» que significaba la graduación. De ahí que se inclinara a conceder pensiones individuales a Directores de Escuelas Graduadas y más tarde a Directores de Grupos Escolares de prestigio, donde se hacían ensayos de métodos activos y de graduación de la enseñanza. Los Directores y, en ocasiones, el claustro de profesores, de los Grupos Escolares «Menéndez Pelayo», «Nicolás Salmerón», «Montesino», «Raimundo Lullio», «Pablo Iglesias», «Cervantes», «Baixeras», «Raimundo de Peñafort» y «Príncipe de Asturias», fueron los principales depositarios de la confianza de la Junta³⁸.

³⁶ Preámbulo del Real Decreto de 8 de junio de 1910.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Angel Llorca dirigió varias veces excursiones al extranjero formadas por ele-

2. Los Profesores de Sordomudos, Ciegos y Anormales eran también escasos en España en los años veinte —apenas llegaban a la treintena— y, sin embargo, la Junta concedió becas a 14 personas dedicadas a esta especialidad. En total contabilizaron 25 becas, disfrutadas casi todas ellas después de la Primera Guerra Mundial, puesto que el aumento de ciegos, enfermos mentales, sordomudos y disminuidos en general, fue grande a raíz y como consecuencia de ella. Por ejemplo, Jacobo Orellana Garrido recibió una consideración de pensión para colaborar y hacer prácticas en un hospital militar en Francia con impedidos de guerra.

Las escasas Escuelas de Educación Especial existentes en España, la Asociación de Sordomudos, el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales; el Colegio de Anormales y el Instituto médico-pedagógico del doctor Lafora, estuvieron ampliamente representados entre los pensionados por la Junta. Basta recordar los Delegados en Congresos Internacionales de Sordomudos (señores Grannell Forcadell o López Núñez), el grupo formado por Gregorio Hernández de la Herrera como Director y varios profesores más del Colegio Nacional de Ciegos (José Plata Gutiérrez, entre otros), Jacobo Orellana Garrido, María Soriano Llorente o Mercedes Rodrigo Bellido fueron grandes especialistas en la materia, trabajadores infatigables y difusores de Educación Especial.

Creemos que tanto el número como la cualificación profesional de buena parte de ellos, nos permite afirmar que este colectivo de profesores de Educación Especial fue uno de los más favorecidos por la Junta.

3. Un tercer grupo, bajo en número de pensionados —solamente 10—, pero alto en significación, fue el profesorado de la Escuela Superior del Magisterio.

Cuando decimos que fueron 10 los profesores pensionados de este grupo profesional, los hemos restringido a pensionados en educación que disfrutaron de las becas concedidas. Si ampliáramos el concepto y contabilizáramos todos los profesores que la Junta selec-

mentos del claustro de profesores del Grupo Escolar «Cervantes». Igual puede decirse de F. Martí Alpera, del Grupo «Baixeras», de José Xandri Pich, del Grupo Escolar «Príncipe de Asturias», de Federico Dorreste Betancor del «Raimundo de Peñafor» y «Pablo Iglesias», Isidoro Almazán y Africa Ramírez de Arellano del «Menéndez Pelayo».

cionó para ampliar estudios en el extranjero, el número se elevaría a una veintena³⁹.

La Escuela Superior del Magisterio fue creada por Real Decreto de 3 de junio de 1909 como Centro de cultura científico-pedagógica superior para formación de Profesores de Escuelas Normales e Inspección. Recogió la mejor tradición institucionista y europeizante. Así se desprende del Decreto de creación, que dice textualmente:

«... hubo de estudiarse el vital problema de la formación del Profesorado Normal *examinando los procedimientos* empleados para ello *en las principales naciones de Europa y de América*, a cuyo fin (se) han solicitado datos de Inglaterra y Bélgica, de Alemania y Suiza, de Francia e Italia, de los Estados Unidos de América y de las principales Repúblicas hispano-americanas... y se ha visto cómo la formación del profesorado toma cada día mayor *carácter universitario*»⁴⁰.

Aunque no tuvo, administrativamente hablando, carácter universitario era lo más próximo a este nivel. En el mismo preámbulo se decía:

«... no hallándose realmente organizada la preparación pedagógica del profesorado en sus distintos órdenes, es conveniente y hasta ineludible la creación de un Centro de enseñanza superior que tenga mayor amplitud científica y técnica que la común en las Escuelas Normales y *tome de la enunciada vida universitaria* aquellos modelos que más contribuyan al cumplimiento de los fines que esté llamado a realizar»⁴¹.

³⁹ Si a esos nueve se añadieran los pensionados para materias no estrictamente pedagógicas, deberíamos contar a Beltrán y Róspide, Ortega y Gasset, A. Buyla y Martínez Strog. Si además, contabilizáramos a los seleccionados por la Junta que no llegaron a disfrutar de sus pensiones (por ejemplo, Magdalena S. Fuentes), a los que sólo recibieron «consideración de pensión», como el caso del señor Zaragüeta, o a los que habían sido profesores de la Escuela, pero no lo eran cuando recibieron pensión, José Rogerio Sánchez, por ejemplo, el número se elevaría y se reafirmaría nuestra tesis: la Junta apoyó y se identificó con el programa de preparación científico-pedagógica encomendado a la Escuela Superior del Magisterio.

⁴⁰ Preámbulo del Real Decreto de creación de la Escuela Superior del Magisterio, firmado el 3 de junio de 1909 por Rodríguez San Pedro. El subrayado es nuestro.

⁴¹ *Ibidem*. El subrayado es nuestro.

Pues bien, la Junta se volcó hacia este Organismo —sobre todo en sus primeros años de funcionamiento— becando a un tercio de su profesorado para estudiar en el extranjero temas pedagógicos. El primer claustro, nombrado por el Ministerio de Instrucción Pública con exquisito cuidado, estuvo compuesto de 18 profesores doctores y 10 profesores no doctores. Entre ellos figuraban personalidades tan significativas en el mundo de la cultura y de la educación como Rufino Blanco, Luis de Hoyos, José Ontañón, Adolfo Buylla, Luis de Zulueta, Pablo M. Strong o Beltrán y Rózpide. En los dos primeros años de funcionamiento fueron profesores de este Centro José Ortega y Gasset, Agustín Sardá y Domingo Barnés, entre otros.

La Junta demostró su identificación con esta obra, encargada de la preparación científico-pedagógica del profesorado y llamada a formar a los profesionales de mayor responsabilidad en la reforma educativa española: Profesores de Escuelas Normales e Inspectores. Pronto otorgó pensiones para ampliar sus estudios en el extranjero.

De los 10 profesores becados, algunos impartían asignaturas tan específicas de la carrera como principios de Filosofía (Domingo Barnés que sustituyó a José Ortega y Gasset), Fisiología e Higiene (Luis de Hoyos), Pedagogía fundamental, Prácticas Pedagógicas e Historia de la Pedagogía (Rufino Blanco y Luis de Zulueta), Pedagogía de anormales (Anasrasio González Fernández), Trabajos manuales (Teodosio Leal Quiroga), Lengua y enseñanza del lenguaje (Concepción Saiz de Otero) ⁴².

Por su número —más de la tercera parte del claustro— por la significación de las personas, por su alta cualificación académica —casi todos eran doctores— por su labor difusora y por la repercusión que tuvieron en la reforma educativa, que a su vez era uno de los objetivos de la Junta, creemos que este colectivo fue también de los más estimados y favorecidos por ella.

4. Cabría destacar, en cuanto a categoría de las personas, el grupo de Universidad que salió al extranjero a estudiar temas pedagó-

⁴² También José Rogerio Sánchez era profesor de Lengua y Literatura de la Escuela y fue pensionado por la JAE. Pero no se ha contabilizado en este grupo porque cuando recibió su pensión fue en 1933, ya suprimido el Centro. Creemos, sin embargo, que en la concesión de la beca influirían sus años de servicio en la Escuela Superior del Magisterio.

gicos o a representar a España en Congresos de Educación: Rafael Altamira Crevea, José Castillejo Duarte, Manuel B. Cossío, Alberto Jiménez Fraud, Adolfo G. Posada, Fernando de los Ríos Urruti o el doctor Simarro, no cabe duda que fueron de las personas más significativas en la cultura de esta época. Pero, aunque fueron pensionados para temas pedagógicos —y como tales los hemos considerado— sus actividades profesionales y sus publicaciones desbordan el campo de lo educativo. Además, como grupo profesional es reducido si lo comparamos con el número de profesores de la Universidad española. En este sentido no puede decirse que, como colectivo, la Universidad se inclinara mayoritariamente hacia temas pedagógicos, si bien sólo la repercusión en la educación española de un Cossío, de un Castillejo o de un Altamira —por citar alguno de ellos— desbordan todo cálculo estadístico y por sí solos constituyen un grupo significativo hacia el que la Junta ¡cómo no, si ellos eran la Junta!, se inclinó.

BAJO NÚMERO DE MUJERES PENSIONADAS EXCEPTO EN ESCUELAS NORMALES

En el estudio de pensionados atendiendo a sus profesiones, ha de destacarse un hecho anómalo en la tendencia general. Se trata del elevado número de mujeres que pertenecieron al Cuerpo de Profesoras de Escuela Normal y fueron becadas por la Junta. Es el único colectivo —según aparece en las tablas 21 y 23— en que el número de mujeres es mayor que el de hombres (29 de un total de 52, por tanto, un 55,8 por 100).

La Junta no fue una excepción en el reconocimiento del derecho de la mujer a recibir igual tratamiento que el hombre en educación. Más aún, siguiendo la mejor tradición del siglo XIX en pro de la promoción femenina, tradición representada por Concepción Arenal, Joaquín Costa (que fue precisamente Vocal de la JAE), Rafael Labra y el institucionismo en general, favoreció por igual a hombres y mujeres en su política de becas. Pero la diferencia en el tratamiento, según sus sexos, no estaba en ella. El hecho de que sólo un 34,6 por 100 del total de pensionados en educación fueran mujeres era consecuencia de la situación general de la mujer al comenzar el siglo XX.

Su incorporación a las instituciones educativas en todos los niveles se empezó a generalizar bien entrado el siglo actual. Y esto no sólo en España, sino en el mundo, aunque el problema discriminatorio haya sido más grave entre nosotros que en otros países ⁴³.

Esta situación influyó, sin duda, en la menor demanda de mujeres. Para salir al extranjero se necesitaban unas determinadas condiciones profesionales, conocer un idioma y, además, el reconocimiento social de que una mujer viajara fuera de España. Esta aceptación social, sobre todo si viajaba sola, fue difícil en los primeros años. Así pues, los condicionamientos socioculturales por una parte, las restricciones legislativas para la mujer por otra y el menor número de mujeres que ejercían una profesión (ambas cuestiones consecuencia de la primera), creemos que fueron algunas de las razones por las que el número de pensionadas fue bajo.

Que había condicionamientos socioculturales y, por tanto, menor demanda femenina para pensiones, lo demuestran las siguientes cifras: del total de solicitudes de maestros, sólo el 40 por 100 eran mujeres; inspectoras solamente solicitaron pensión el 6 por 100 y licenciadas universitarias el 5 por 100. Hubo profesiones que no registraron ninguna solicitud femenina. Por ejemplo, comerciantes, arquitectos, ingenieros, Catedráticos de Universidad, agricultores, etc. Sólo seis solicitantes poseían el grado de doctor y muy pocas eran funcionarias públicas (y de ellas las pocas solicitantes pertenecían al Cuerpo de Bibliotecas). Quiere esto decir que no fue la Junta la que vetó a las mujeres, fue la propia sociedad la que, secularmente, las tenía vetadas para determinadas profesiones que a lo largo del siglo XX se fueron abriendo. Si no había o eran muy pocas las mujeres que trabajaban en la Universidad, lógicamente no podían solicitar pensión o lo hacían en escaso número. Y si no las solicitaban, mal podía concedérselas la Junta. De ahí la baja proporción: una mujer

⁴³ Cfr., sobre este tema, *La mujer en el servicio de correos y telégrafos*, por M. Ruiz de Quevedo y R. Torres Campos. Madrid, 1883. En este trabajo se recoge la discusión parlamentaria sobre el derecho de la mujer a trabajar en el Cuerpo de correos y telégrafos defendida por el grupo liberal, entre otros los señores Conde de Casa-Valencia, Galdo y Magaz. En la defensa se comparaba la situación de la mujer española con la de Bélgica, Francia, EE. UU., Alemania, Inglaterra y Holanda, demostrando la diferencia que nos separaba de estos países ya en esas fechas. Un resumen de este trabajo fue publicado en el *BILE*, *El Liberal* y la *Instrucción para la mujer*.

por cada 10 hombres en la Universidad y una mujer por cada nueve hombres en la Escuela Superior del Magisterio, Centros donde se registra la mayor diferencia de solicitudes por razones de sexo.

En otras profesiones, socialmente más abiertas hacia la mujer, el número de solicitantes crece y, por tanto, el número de pensionadas también. Es el caso de maestros, inspectores y Profesores de Escuelas Normales. Sin embargo, si se observa la tabla 23, puede encontrarse que hay una diferencia excesiva entre dos profesiones semejantes desde el punto de vista social. Se trata del número de Profesoras de Escuelas Normales (29 que suponen un 55,8 por 100) y del número de inspectoras (17, con un 28,8 por 100). Creemos que algunas de las razones de esta diferencia entre la Inspección y las Escuelas Normales respecto a la tendencia general —los hombres superan siempre en número a las mujeres— pueden ser las siguientes.

La Inspección se abrió tardíamente a la mujer, hasta el punto de haberse ensayado por primera vez en 1913 la inspección femenina. Además, al principio, fue restrictiva. Sólo inspeccionaban escuelas de niñas, de párvulos y de adultas y siempre que fueran centros situados en lugares de fácil comunicación. Una vez más, entre las limitaciones impuestas a la mujer para ser inspectora, nos encontramos con un fuerte condicionamiento social que la reducía a cumplir con su papel de madre y esposa y que le atribuía la debilidad como característica específica. Ella era el sexo débil. De ahí que, al asumir funciones de inspección, se le encomendaran las escuelas de párvulos por su instinto maternal y, como «ser débil» que era, no podía hacer viajes a escuelas si estaban situadas lejos y tenía que realizarlos de forma incómoda. Por otra parte, como objeto de sexualidad, sólo se le permitía inspeccionar escuelas de adultas, mientras que el inspector podía hacerlo indistintamente en escuelas de uno u otro sexo. Si inspeccionaba escuelas de adultos podían verla como mujer y no como profesional.

Sobre este problema escribía Cossío en 1915 unos párrafos que no nos resistimos a transcribir. Decía así:

«Uno de los ensayos interesantes realizados en los últimos años es el establecimiento de la Inspección desempeñada por mujeres sobre las escuelas de niñas, párvulos y de adultas. La Ley de Presupuestos para 1913 autoriza a la Dirección General de Primera En-

señanza para crear 40 plazas de inspectores o inspectoras auxiliares. Haciendo uso de esta autorización la Dirección destinó, por R. D. de 7 de febrero de 1913, diez de esas plazas a la *Inspección femenina*, desempeñadas por maestras normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio»⁴⁴.

Si las plazas para mujeres fueron solamente 10 y se empezó este ensayo seis años después de que la Junta comenzara a conceder pensiones, creemos que ello fue una de las razones del bajo número y porcentaje de becas entre inspectores-inspectoras.

En 1915 se crearon 10 plazas más, con igual sueldo e iguales derechos que los inspectores de su categoría. No obstante, todavía en 1915, podía considerarse a la inspección ejercida por mujeres en período de ensayo.

«La Inspección femenina aún está en el período de ensayo —escribía Cossío—; no se puede, por consiguiente, juzgar todavía su resultado. Sin embargo, desde el momento que se reconoce que la Inspección ha de tener un carácter fundamentalmente pedagógico y no fiscal ni administrativo, y al mismo tiempo se declara a las mujeres igual aptitud legal para educar que a los hombres, *no se puede negar a aquellas ni la aptitud ni el derecho* para el desempeño de esta función inspectora»⁴⁵.

Parece que las cosas empezaban a cambiar, pero este retraso en el reconocimiento del derecho a la función inspectora de la mujer creemos que fue una de las razones —y nos atreveríamos a decir que la principal— del bajo número de inspectoras pensionadas y del bajo porcentaje entre inspectores, 71,2 por 100, e inspectoras, 28,8 por 100. De hecho, hasta 1921, no recibieron pensión alguna las inspectoras y, a partir de esa fecha, comenzaron a salir al extranjero, en grupo como es natural, Elena Sánchez Tamargo, Amelia Asensi Beviá, Luisa Bécares Mas, Matilde García del Real —como Directora— y pocas más. El número fue aumentado y el mayor número de ellas viajó a Europa entre los años 1924-1936: Dolores Ballesteros Usano, Josefa Álvarez Díaz, Carmen Isern Galcerán o Leonor Serra-

⁴⁴ Cossío, M. B. *Op. cit.*, p. 68. El subrayado es nuestro.

⁴⁵ *Ibidem*. pp. 68-69.

no Pablo, son algunos de los nombres de inspectoras que disfrutaron de becas —algunas individuales ya— en este período ⁴⁶.

Un fenómeno, excepcionalmente contrario, se registra en las Escuelas Normales. Las razones que hemos encontrado para ello han sido varias. En primer lugar, había mayor número de estos Centros para maestras (46 en 1915) que para maestros (42 en el mismo año). En consecuencia había mayor número de mujeres que de hombres trabajando en ellos. En segundo lugar, la incorporación de la mujer a esta profesión —contrariamente a lo ocurrido en la Inspección— fue muy temprana. Desde la Ley Moyano estaba prevista la creación de Escuelas Normales de Maestras y en 1858 se abrió la primera de ellas en Madrid. En tercer lugar, estas instituciones eran las de menor categoría profesional, las más indefinidas, las que despertaron secularmente mayores dificultades, las más vapuleadas por los altibajos de la política. Todo ello hizo que esta profesión fuera menos atractiva para hombres y de más fácil acceso para mujeres.

Creemos, además, que hay una razón socioeconómica. Las Escuelas Normales, situadas en las capitales de provincia, eran la única salida profesional de cierta categoría para las clases acomodadas pequeño-burguesas de finales del siglo XIX y principios del XX. En este sentido son bien significativas las palabras de Cossío referidas a la clientela de las Escuelas Normales. Mientras que los normalistas pertenecían a la clase rural baja y económicamente débil, las normalistas eran «verdaderas señoritas» de provincias. Por tanto, las profesoras de tales alumnos deberían ser de semejante clase social.

«La procedencia de las alumnas normalistas es algo mejor (que la de los alumnos), pues pertenecen en gran parte, a la *clase media acomodada* de las capitales de provincia y de las villas... Explicase esta diferencia, notando que, mientras los hombres tienen abierta la segunda enseñanza, la Universidad y las especiales, la mujer, en España, ni dispone para ella particularmente de establecimientos de esta índole, ni se ha aventurado todavía, sino las rarísimas excepciones, y sólo en los últimos tiempos, a frecuentar, en unión con los hombres, aquellos centros de enseñanza; siendo, por tanto, *la Escuela Normal casi el único oficial que se le ofrece*, ya sim-

⁴⁶ Matilde García del Real —como directora— y Elena Sánchez Tamargo, habían salido excepcionalmente en 1913 con un grupo de maestras.

plemente para ampliar su cultura, ya para procurarse una profesión retribuida»⁴⁷

Si éstos eran prácticamente los únicos centros profesionales para la mujer, es lógico que la demanda de becas de su profesorado fuera elevada. Y así ocurrió, en efecto. Las solicitudes hechas a la Junta por Profesoras de Escuelas Normales fueron bastantes. Las siguientes cifras de profesiones con presencia femenina, hablan por sí solas: solicitaron pensión 595 maestras (un 44 por 100), 178 Profesoras de Escuelas Normales (un 13 por 100), 112 mujeres con estudios musicales (un 8 por 100), 84 inspectoras (un 6 por 100) y 70 Licenciadas de Universidad (un 5 por 100).

En cuanto a nombres significativos de este colectivo profesional, cabe citar a Concepción Alfaya López, M.^a Dolores y Amparo Cebrián y Fernández Villegas, Margarita Comas Camps, M.^a Rosa Sensat Vila, Inés y Margarita Cutanda Salazar, Dolores González Blanco —señora de Rodolfo Tomás Samper— y Dolores Nogués Sardá.

Se puede decir que las Escuelas Normales fueron menos favorecidas en general que la Inspección a la hora de recibir pensiones. De 448 profesores que constituía el Cuerpo de Escuelas Normales, sólo 50 fueron becados por la Junta, lo que significa un 11,2 por 100. Además, muy pocos —no llegaron a 10— consiguieron más de una pensión. Si estas cifras se comparan con las correspondientes a los inspectores, pueden sacarse las oportunas conclusiones. En este colectivo —constituido como dijimos por 140— fueron becados 59, por tanto un 41 por 100 frente al 11,2 por 100 de las Escuelas Normales. Además, la mitad de ellos recibieron dos, tres y hasta cuatro pensiones. Esta diferencia no está en que los Profesores y Profesoras de Escuelas Normales no solicitaran becas (se ha dicho que sólo profesoras lo hicieron 178). Más bien nos inclinamos a pensar que la presencia femenina en este Cuerpo profesional influyó negativamente. Se repitió el mismo círculo vicioso de siempre: como no tenían suficiente prestigio —era profesión de mujeres— no se apoyaba con demasiado interés su promoción y como no se les ayudaba a formarse, no llegaban a tener prestigio. No es de extrañar que la II República se planteara, como problema prioritario en su política educa-

⁴⁷ Cossío, M. B. *Op. cit.*, p. 174. El subrayado es nuestro.

tiva, la reforma de las Escuelas Normales, secularmente abandonadas y con una necesidad urgente de renovación.

VALORACIÓN DE LOS «CURRICULA» POR PARTE DE LA JAE

La Junta, a la hora de valorar los «curricula» para seleccionar a los pensionados en educación, aplicó unos criterios de actuación que le llevaron a valorar una serie de méritos preferentes. De ellos destacamos los de mayor significación.

En primer lugar, influyeron en la concesión de pensiones sus *expedientes académicos* hasta el punto de que, más del 50 por 100 de las personas seleccionadas por la Junta, habían obtenido notas de sobresaliente, matrícula de honor en la carrera, números uno en las oposiciones y primeros puestos en la promoción correspondiente de la Escuela Superior del Magisterio. Es el caso de Inés Cutanda Salazar, Antonio Gil Muñiz, Adelina Méndez de la Torre, María de Maeztu, Pedro Bach Rita, M.^a Rosario Garrido Buezo, Rafael Giner Daroca, Margarita Comas Camps, José M.^a Eyaralar Almazán, Rodolfo Tomás Samper, y un largo etcétera que creemos que resultaría tedioso enumerar. Muchos de ellos, sobre todo los maestros que fueron en grupo, no tenían otro mérito que su magnífico expediente en los estudios y el deseo de ampliar su cultura pedagógica.

En segundo lugar, era muy frecuente que las personas seleccionadas por la Junta contaran con *premios* en metálico, medallas, diplomas, etc., del Ministerio de Instrucción Pública y premios o accésit en concursos públicos o privados. En el caso de los maestros, casi todos presentaban a la Junta *votos de gracia* de la inspección como reflejo de su labor profesional. Es decir, en la Junta se primó, en todo momento, que los solicitantes demostraran su buen quehacer profesional. Y una forma de demostrarlo, era la presentación de reconocimiento por parte de las autoridades académicas y administrativas o por parte de alguna entidad de prestigio a través de premios. Concepción Alfaya López, Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, M.^a Rosario Garrido Buezo, Ezequiel Solana y Ramírez, Raimundo Torroja Valls, Dolores Gómez Martínez, Teodomiro Lo-

zano Aguilera, Angel Llorca García, Félix Martí Alpera, etc., contaron con premios en concursos varios ⁴⁸.

Otro mérito muy valorado por la Junta fue que el solicitante contara con *más de un título*. El hecho de ser *licenciados* o *doctorados*, además de poseer la titulación correspondiente al tipo de pensión que solicitaban, les daba casi automáticamente la pensión. En los curricula de las personas que solicitaron beca, hemos encontrado muy pocas que, al poseer dos o más títulos, les fuera denegada. Y sobre todo si el segundo tenía la categoría de licenciado y, más todavía, de doctor. Luis Alvarez Santullano, Carmen Isern Galcerán y Antonio Gil Muñiz, eran licenciados en Derecho; Miguel Allué Salvador y Francisco Carrillo Guerrero eran Doctores en Filosofía y Letras y Derecho; Pedro Chico Rello tenía el título de Licenciado en Ciencias Históricas; M.^a Victoria Díaz Riva el de Licenciada en Filosofía y Letras (sección de Historia); Sisinio Alvarez Soriano, Gregorio Hernández de la Herrera y Victoria Losada Pérez eran Licenciados en Medicina y Cirugía; Antonio Onieva Santa María, Pilar Oñate Pérez, Luis Paunero Ruiz, José de la Puente Larios y otros tantos, hasta un total de 90, fueron becados por la JAE para estudiar temas educativos y estaban en posesión del título de licenciado o doctor. Significa esto que un tercio del total de pensionados tenían titulación superior, además de la mínima exigida en la convocatoria de pensiones.

Un cuarto punto que tuvo muy en cuenta la Junta fueron los *avales*. Si éstos procedían de personas de su confianza, como por ejemplo, Vocales de la propia Junta o Directores de sus Laboratorios y de sus Centros (Residencia de Estudiantes o de Señoritas, Instituto-Escuela, Grupo Escolar «Cervantes») o de personas e instituciones acreditadas y valoradas por ella (Museo Pedagógico, Patronato de Sordomudos, Escuela Superior del Magisterio), los avales contaban más en los curricula. Puede decirse que entre los Organismos relacionados con la ILE se constituyó como una gran familia que traba-

⁴⁸ La Mutualidad escolar, revistas profesionales como *El Magisterio Español*, *La Escuela Moderna*, *La Revista de Pedagogía*, Ayuntamientos y el propio Ministerio de Instrucción Pública, fueron las principales entidades organizadoras de concursos sobre trabajos profesionales. En ellos, obtuvieron premios, medallas de oro o de plata y accésit, un alto porcentaje de los becados por la Junta.

jó por conseguir una línea más progresista y europeizante en educación. Los miembros que pertenecían a ella hicieron lo posible por ayudarse unos a otros. Esto fue un hecho. Los propios pensionados en sus instancias de solicitud —sobre todo cuando eran desconocidos para la Junta— daban como referencia, para que pudiera informarse sobre ellos y comprobar su interés y vocación por la enseñanza, una serie de nombres que se repiten. He aquí —de mayor a menor frecuencia las personas nombradas como avalistas por ellos: María de Maeztu, Manuel B. Cossío, Luis de Zulueta y Escolano, Luis Álvarez Santullano, Matilde García del Real, Jacobo Orellana Garrido, Juan Zaragüeta, Victoriano Fernández Ascarza, Alberto Jiménez Fraud, José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos Urruti, doctor Simarro, doctor Casares, Ramón Menéndez Pidal, María Goyri de Menéndez Pidal, Luis M.^a de Hoyos Sainz, Hermenegildo Giner de los Ríos, Pedro Rosselló Blanc, Angel Llorca, Miguel de Unamuno, Domingo y Francisco Barnés Salinas, doctor Lafora, Agustín Sardá, Víctor Masriera Vila, Américo Castro, Rubén Landa Vaz, Lorenzo Luzziaga Medina, Pablo de Azcárate, Ricardo Rubio y Pedro Blanco. Como puede comprobarse, aunque sean de campos científicos distintos y de ideas políticas diversas, todos ellos se identificaban con una misma idea en lo educativo: sacar a España de su estado de prostración, de analfabetismo y de incultura, optando por la pedagogía institucionista y europea ⁴⁹.

Estos avales no han de entenderse como «recomendaciones» en el sentido caciquil de la palabra. Al menos así lo entendieron los propios pensionados. En la correspondencia que mantuvieron con la Secretaría de la JAE, se encuentran abundantes cartas suyas en las que se refleja el concepto que tenían de la ecuanimidad e imparcialidad de las decisiones de la Junta. Como muestra entresacamos párrafos de algunas de ellas, escritas por sencillos y desconocidos maestros y, por lo mismo, más significativas, para demostrar cómo veían los implicados las actuaciones de la Junta.

⁴⁹ Más de la mitad de los pensionados que hemos estudiado, exceptuando los que no necesitaban aval, pues se bastaban a sí mismos para presentarse (A. Santullano, M.^a de Maeztu, D. Barnés, Cossío, García del Real, Santaló, etc.), daban como referencia dos o más de los nombres citados. El aval de estas personas, en general, surtía efecto.

«Yo, conociendo como conozco la rectitud, imparcialidad e independencia de las prestigiosas personalidades que componen ese organismo, honra de España, debí recomendarme a ella no con influencias sino con mi trabajo, mi labor, mis hechos, que si son buenos y útiles, son la mejor garantía y el mejor mérito; pero erróneamente creí no estaría de más, no como influencia, sino como un recuerdo en el caso en que se presentasen muchas instancias.

Por eso tuve la mala oportunidad de recordar al Sr. Montero lo de la pensión, visitándole días pasados y escribir a D. Justo Martínez y a mi amigo el Sr. Doval»⁵⁰.

Las recomendaciones entendidas como consecución injusta de la pensión, no sólo no surtían el efecto deseado, sino que se podían volver en contra. Así ocurrió con el señor Sotelo, de quien eran las anteriores palabras y las siguientes:

«Así que baya (sic) o no Sr. Castillejo, le prometo que en lo sucesivo no me recomendaré a la Junta sino con mis hechos, ni jamás buscaré influencia de nadie, pues sé muy bien que para ahí la única garantía de éxito son los méritos personales que cada uno puede aportar»⁵¹.

Los ejemplos podrían multiplicarse: Fernando Sainz Ruiz, Raimundo Torroja Valls, Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, Concepción Alfaya López, el mismo Rufino Blanco Sánchez o Isidro Almazán Francos, se manifestaban en semejantes términos. De ahí que los avales han de entenderse como una forma de garantizar la verdad de las afirmaciones que los interesados exponían en sus méritos y que no eran demostrables con certificados. Por ejemplo, si habían mostrado un satisfactorio rendimiento en un curso realizado en el Museo, si en la Escuela Superior del Magisterio habían realizado trabajos con los profesores Luis M.^a de Hoyos Sainz, Luis de Zulueta y Escolano o Domingo Barnés Salinas, si en las colonias de verano de la ILE habían trabajado con entusiasmo, etc., lo demostraban con avales. No se ha encontrado, en los expedientes estudiados, que

⁵⁰ Carta de Emilio Sotelo Rey desde Bueu (Pontevedra), 9 de marzo de 1913. Archivo JAE. Leg. 1935.

⁵¹ *Ibidem*.

la consabida recomendación de un alcalde o de un diputado por ser simplemente «conocidos» del interesado, surtiera efecto. Sin embargo, sí que fueron eficaces, no cabe duda, las cartas donde Menéndez Pidal, Alvarez Santullano, Cossío o Zaragüeta aseguraban que el trabajo del solicitante había sido hecho a conciencia, que en la colonia de verano se había distinguido por el trato afable con los niños, etc. Puede concluirse, pues, que estos avales eran una especie de *certificados de aptitud pedagógica* a los ojos de quienes poseían un espíritu identificado con la Junta.

En quinto lugar, un tipo de actitudes que pesaron en la Junta a la hora de tomar sus decisiones, fueron las *publicaciones* y colaboraciones en revistas profesionales y culturales. Este punto, aunque se ha puesto en quinto lugar, no quiere decir que contara menos que los anteriores. Estamos desarrollando diversos ítems que constituyeron el baremo aplicado por la Junta, pero no se está haciendo la valoración de cada uno. Lo que se ha constatado en este estudio ha sido que, sobre todo para conceder pensiones individuales, el haber publicado algún libro o artículo era decisivo. Casi todos los que gozaron de pensión individual y recibieron más de una pensión, es decir, aquellos que constituyeron el núcleo más representativo de pensionados, fueron maestros, inspectores, Profesores de Escuela Normales, Profesores de Instituto, de Universidad, de la Escuela Nacional de Sordomudos o de profesiones varias, que publicaron más de una obra y que colaboraron en más de una revista. Recuérdense los nombres de Manuel Alonso Zapata, Juan Llach Carreras, Angel Llorca García, Félix Martí Alpera, Sidonio Pintado Arroyo, Ezequiel Solana Ramírez o José Xandri Pich, por citar sólo a maestros.

No fue tampoco indiferente la Junta a la hora de valorar los «curricula» de los solicitantes, las conferencias pronunciadas por ellos, los cursos recibidos e impartidos, los seminarios, la asistencia a colonias de verano —actividad, como se sabe, tan mimada por la ILE— la participación en Congresos y viajes por su cuenta al extranjero.

Con todos estos elementos, confeccionó la Junta su *baremo de selección*, de una actualidad increíble y lejos del sistema de selecciones puntuales —oposiciones— que venía siendo el único sistema para acceder a cualquier puesto en la administración española. Sobre las

críticas a exámenes y oposiciones por parte de los institucionistas no es necesario insistir aquí porque son de todos conocidas.

DISTRIBUCIÓN DE PENSIONADOS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

En el estudio de los pensionados, parece interesante ver de qué Provincias y Comunidades Autónomas procedían. Esta distribución permitirá comprobar la tendencia general de los pensionados: concentración en pocos núcleos o dispersión, centralismo o no en la política seguida por la Junta, áreas geográficas de mayor influencia, procedencia rural o urbana, etc.

Se ha elaborado una nueva tabla, la número 24, en la que se refleja el número de pensionados por Comunidades Autónomas.

El número total —299— es algo superior al número total de pensionados que se contabilizaron por profesiones, que fue de 280. La razón está en que, si la persona procedía de distinta zona geográfica cuando recibió las diversas pensiones, la hemos contabilizado en cada una de ellas. Por ejemplo, María de Maeztu fue pensionada dos veces cuando ejercía en Bilbao como maestra de párvulos y varias veces cuando ya estaba en Madrid como Directora de la Residencia de Señoritas. En la tabla 21 en la que se recogieron los pensionados según sexo y profesión, María de Maeztu se contabilizó una sola vez —en este caso en el apartado «varios», como Directora de la Residencia—. Sin embargo, al estudiar el número de pensionados por Comunidades Autónomas, se ha contabilizado en Vizcaya y en Madrid. Nos ha parecido que, de esta forma, se reflejaba mejor la política de pensiones de la Junta en lo que respecta a las zonas geográficas. Y, más que la política de la Junta, la clientela que acudía a ella en busca de ayuda para ampliar estudios.

En la tabla 25 se refleja el número de pensionados que, ejerciendo sus profesiones en la capital de provincia o en los pueblos, acudían a la Junta. En ella puede observarse no sólo la distribución por Comunidades Autónomas, sino la distribución de los becados según procedieran de las capitales de provincia o de los pueblos. El resultado es bien significativo y las cifras hablan por sí mismas. Sólo 37 de un total de 299 (un 21,3 por 100) procedían de ambiente rural.

Tabla 24
DISTRIBUCIÓN DE PENSIONADOS POR COMUNIDADES
AUTÓNOMAS

<i>Comunidades</i>	<i>Núm. de pensionados</i>	<i>%</i>
1. Madrid	105	35,1
2. Castilla-León	49	16,4
3. Cataluña	38	12,7
4. Andalucía	19	6,3
5. Castilla-La Mancha	16	5,3
6. Galicia	14	4,7
7. Asturias	10	3,3
8. Baleares	8	2,7
9. Valencia.....	8	2,7
10. País Vasco	7	2,3
11. Aragón	7	2,3
12. Cantabria	5	1,7
13. Extremadura.....	4	1,3
14. Navarra	4	1,3
15. Canarias	2	0,7
16. Murcia.....	2	0,7
17. La Rioja	1	0,3
Total	299	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez más se comprueba que la clase social que acudía a la Junta para ampliar su cultura pertenecía al medio urbano y a la pequeña burguesía.

No fue el campesinado español ni los maestros rurales los que mayoritariamente buscaron en ella el medio de superación y perfeccionamiento.

En cuanto a pensionados por provincias, señalamos aquéllas con cinco o más pensionados cada una. Fueron estas provincias las siguientes: Madrid, 105; Barcelona, 22; León, 14; Oviedo, 10; Segovia, 9; Mallorca, 8; Zamora, Valladolid, Tarragona, Lérida y La Coruña, 7; Salamanca, Sevilla, Santander y Zaragoza, 6. Estas 15 pro-

Tabla 25
DISTRIBUCIÓN DE PENSIONADOS POR COMUNIDADES
AUTÓNOMAS SEGÚN SU PROCEDENCIA —URBANA
O RURAL—

<i>Comunidades</i>	<i>Urbana</i>	<i>Rural</i>
1. Madrid	102	3
2. Castilla-León	40	9
3. Cataluña	30	8
4. Andalucía	14	5
5. Castilla-La Mancha	14	2
6. Galicia	13	1
7. Asturias	10	0
8. Baleares	7	1
9. Valencia	7	1
10. País Vasco	6	1
11. Aragón	5	2
12. Cantabria	4	1
13. Extremadura	4	0
14. Navarra	3	1
15. Canarias	2	0
16. Murcia	1	1
17. La Rioja	0	1
Totales	262	37

Fuente: Elaboración propia.

vincias contabilizaron 227 pensionados, es decir, más de un 75 por 100.

Las provincias con un número inferior a cinco pensionados en cada una de ellas fueron: Soria, Toledo, Cuenca, Guadalajara, Orense y Cáceres con 4; Palencia, Ciudad Real, Jaén, Granada, Valencia, Vizcaya, Vitoria y Navarra con 3; Gerona, Córdoba, Cádiz, Lugo, Castellón, Alicante, Las Palmas y Murcia con 2; Burgos, Avila, Albacete, Huelva, Málaga, Almería, Pontevedra y Huesca con 1.

Por último hubo provincias que no consiguieron enviar ningún pensionado, bien porque el número de solicitudes fuera bajo, bien por razones de tipo administrativo que no les permitió disfrutar de

ellas, bien por otras razones. Estas provincias fueron Teruel, Guipúzcoa y Badajoz.

Los datos consignados nos llevan a reafirmarnos en las conclusiones provisionales que se hicieron en el Capítulo 1.

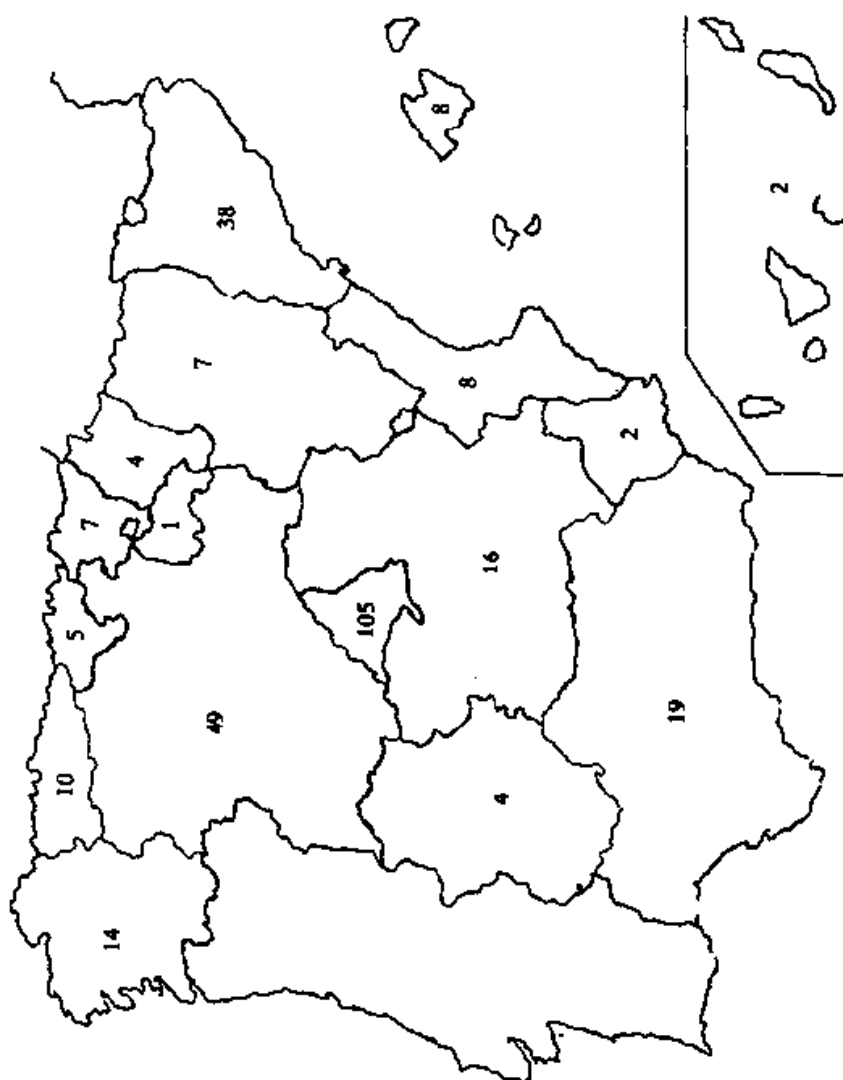
En primer lugar, la clientela principal —a mucha distancia de las demás provincias— fue Madrid. El *centralismo* pesó demasiado en la política de becas de la Junta porque más de la tercera parte de pensionados en educación, y el fenómeno se repite en otras materias, procedían de la capital de España.

En segundo lugar, las becas llegaron a la *población urbana* y, con una gran diferencia, a la rural. Y esto, tratándose de una de las pocas materias en la que la Junta fomentó viajes colectivos para personas menos preparadas como eran los maestros, muchos de los cuales estaban dispersos por los pueblos de la geografía española. Si el estudio hubiera sido hecho sobre pensionados en Biología, en Ingeniería o en otras materias, la proporción habría sido todavía mayor a favor de la población urbana.

En tercero y último lugar, los *núcleos de tradición institucionalista* —como por ejemplo, Oviedo— se sitúan entre las provincias que van a la cabeza en cuanto a número de pensionados y las provincias lejanas y de bajo nivel sociocultural (Badajoz, Teruel, por ejemplo) se sitúan las últimas, sin ningún pensionado.

De todas las notas señaladas la más destacable es el centralismo, puesto que sólo Madrid contabilizó más de la tercera parte del total. El resto de las cifras por provincias deja de ser significativo al lado de este hecho. Lo que sí puede observarse es una tendencia de mayor participación por parte de aquellas zonas geográficas *de menos índice de analfabetos* como es el caso Castilla-León.

MAPA DE DISTRIBUCIÓN DE PENSIONADOS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS



Capítulo 3

INSTITUCIONES VISITADAS Y TEMAS PEDAGÓGICOS ESTUDIADOS

Completamos el estudio de los pensionados con los países que visitaron y con el número de veces que fueron becados en cada uno de ellos. Y lo hacemos así, porque nos parece que la significación de cada país no sólo está en el número de pensionados que acudió a él, sino en el número de veces que repitieron la visita. Una vez más, como nos ocurrió al estudiar la evolución por años, no coincide el total de pensionados con el de becas. La razón es bien sencilla. Como muchos de ellos fueron repetidamente becados por la Junta, acudieron más de una vez a uno u otro país. Por ejemplo, cualquier maestro que hiciera dos viajes en grupo visitó dos veces Francia, Bélgica y a veces Suiza, que eran los tres países donde acudían normalmente los que realizaban viajes colectivos. Es el caso de Manuel Alonso Zapata, José César Rodríguez, Justa Freire Méndez, Emilio Gazapo Abelló, Lorenzo de la Peña Lobón, por citar sólo algunos, que fueron bajo la dirección de Luis Álvarez Santullano o de Ángel Llorca García, en 1921 y 1925 respectivamente. Lo mismo puede decirse de los inspectores que recibieron más de una beca y salieron en grupo a Europa, bien bajo la dirección del mismo Álvarez Santullano, bien de José Lillo Rodelgo, bien de Juan Capó Valls o de cualquiera de los directores que se han nombrado ya en páginas anteriores.

Y si esto ocurría con los viajes en grupo, ocurría, naturalmente, con los directores de los mismos y con las personas que disfrutaron más de una pensión individual. El fenómeno fue el mismo, aunque en menor medida, porque solían acudir a distintos países para com-

pletar sus estudios. No obstante, tampoco fue infrecuente que, si estaban terminando algún estudio bajo la dirección de algún profesor concreto, volvieran por segunda o por tercera vez al mismo país. Es el caso, por ejemplo, de Mercedes Rodrigo Bellido y de Pedro Roselló Blanch que repitieron pensión en Suiza en tres ocasiones cada uno o de María de Maeztu que recibió dos veces beca para Alemania. Podríamos multiplicar los ejemplos. Hay otra cuestión que explicar para entender el elevado número de pensionados —769— y de pensiones —900— que se han contabilizado en este apartado. Se trata de tener en cuenta que cada persona, aunque saliera una vez, recorría varios países. Por tanto, se ha contado en todos y cada uno de ellos. Creemos que estas aclaraciones previas bastan para entender la distribución hecha en la tabla 26.

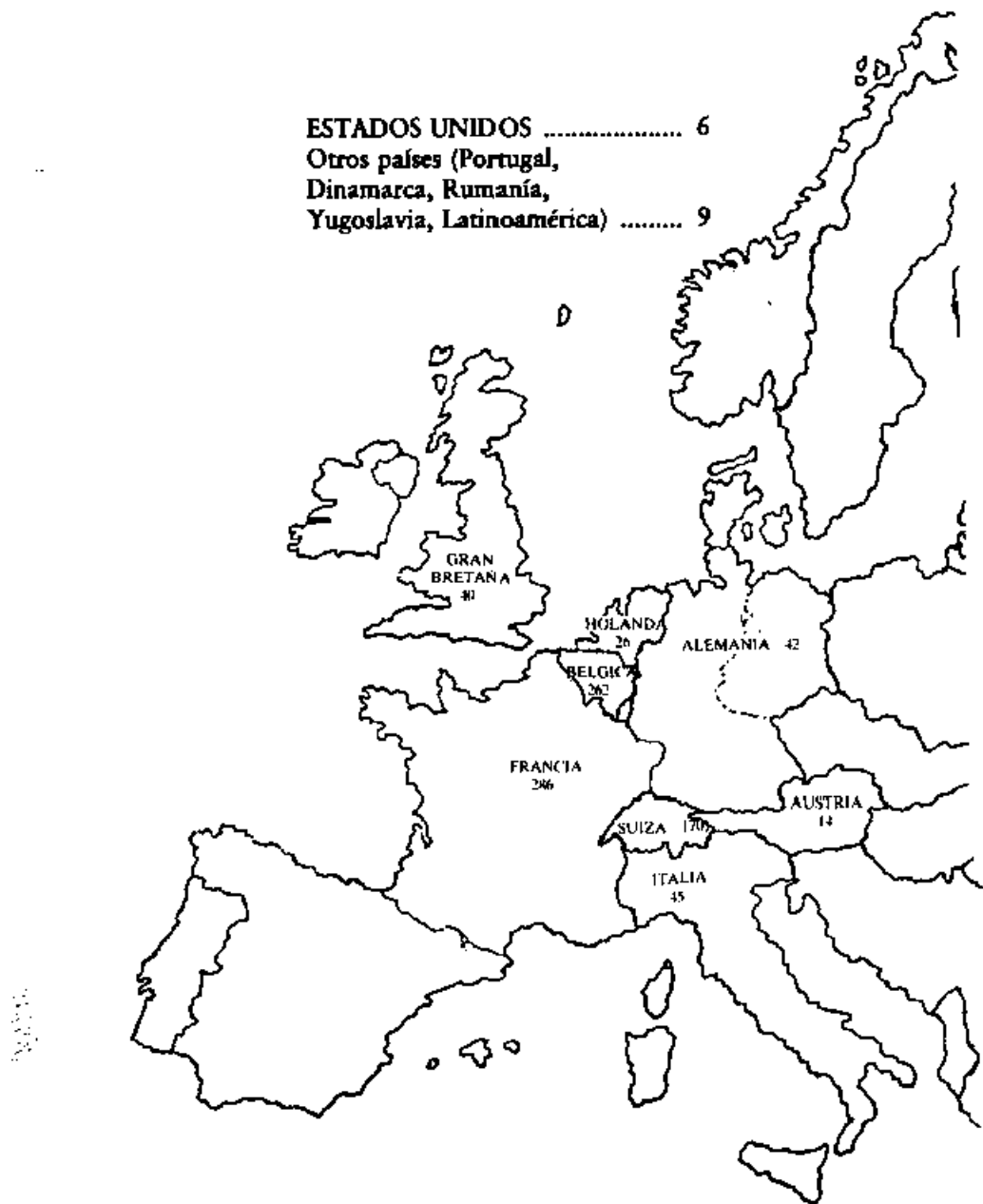
Tabla 26
DISTRIBUCIÓN DE PENSIONADOS Y DE PENSIONES,
CON EL NÚMERO DE VECES QUE REPITIERON EN CADA
PAÍS. PORCENTAJES ENTRE LAS PENSIONES DE CADA PAÍS
Y EL TOTAL DE ELLAS

<i>Países</i>	<i>Pensionados</i>	<i>Pensiones</i>	<i>Repitieron</i>	<i>%</i>
Francia	229	286	57	31,5
Bélgica	210	262	52	28,5
Suiza	160	170	10	19,0
Italia	42	45	3	5,4
Alemania	41	42	1	5,1
Inglaterra	37	40	3	4,8
Holanda	23	26	3	2,9
Austria	14	14	0	1,7
EE. UU.	5	6	1	0,7
Otros países	8	9	1	1,1
Totales	769	900	131	

Fuente: Elaboración propia.

Las cifras obtenidas en la tabla 26 hablan por sí solas. Hubo tres países, los de lengua francesa, que batieron el récord en demanda de

DISTRIBUCIÓN DE PENSIONES POR PAÍSES



pensionados. La razón principal fue sencillamente *el idioma*. Tanto los Maestros como los Inspectores o Profesores de Escuelas Normales habían estudiado francés en sus carreras y era la única lengua extranjera que conocían. Y como la Junta exigía para ser pensionado el dominio del idioma a cuyo país deseara ir el solicitante, acudieron mayoritariamente a Francia, Bélgica y Suiza. Existió también un *problema económico*. Francia estaba más cerca y la cuantía para viajes, dentro de Europa, era fija. De ahí que sufragara mejor su estancia en Francia que en otros países. De hecho, algunos que habían recibido pensión para Francia, Bélgica y Suiza, se quedaron en Francia porque no les alcanzaba el dinero para ir más lejos. Las penurias económicas de los pensionados se reflejan continuamente en sus cartas. Jacobo Orellana Garrido, Rosa Sensat-Vila, Salvador Ferrer Colubret, Ángel Llorca García, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Leonor Serrano Pablo, Fernando Sainz Ruiz y un largo etcétera se quejaban continuamente al habilitado de la JAE, como se ha podido comprobar en este estudio, de lo escaso que les resultaba el dinero que recibían de sus pensiones.

En otras materias, Medicina, Derecho, Ingeniería, etc., el porcentaje cambió porque los pensionados no estuvieron tan condicionados a lo económico y, sobre todo, al idioma. He aquí, en términos de tanto por ciento, la tendencia general de los pensionados por países, no sólo en temas educativos sino en todas las materias ¹.

¹ Cfr. Laporta, Fco. y otros. *La Junta*, t. II, p. 283. Trabajo inédito, para los porcentajes totales.

Tabla 27
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PENSIONADOS
EN TODAS LAS MATERIAS Y EN TEMAS PEDAGÓGICOS

Países	% General	% Pedagogía
Francia	29,1	31,5
Alemania	22,1	5,1
Suiza	14,2	19,0
Bélgica	11,8	28,5
Italia	8,0	5,4
Inglaterra	6,3	4,8
Austria	4,3	1,7
EE. UU.	3,2	0,7
Otros	0,5	1,1

Fuente: Memorias de la JAE y elaboración propia.

Como puede verse, la distribución es sensiblemente distinta.

LA SORBONA, EN ESPECIAL SUS LABORATORIOS, FOCO DE ATRACCIÓN PARA LOS PENSIONADOS

El mayor número de pensiones —un 31,5 por 100 del total— fueron disfrutadas en Francia. Creemos que este elevado porcentaje se debió a razones de idioma y de cercanía, como ya se ha dicho, no a razones de preferencia personal. Si hubiera contado más ese factor, habría sido Bélgica y no Francia la que estaría en primer lugar. Esta afirmación responde al hecho de haber encontrado, en muchos de los expedientes estudiados, que el centralismo francés no era el tipo de planificación educativa con la que se sentían identificadas las personas que acudían a Europa a ampliar sus estudios. En cambio, la libertad y autonomía belga contó con mayor aprecio. También sintieron gran atracción por el tipo de política educativa y por el concepto de educación inglesa y alemana ².

² Cfr., especialmente los expedientes de los becados Miguel Herrero, Ángel Llorca, R. Llopis, Lorenzo Miralles, María Liz, Pedro Rosselló, etc. Las alabanzas a la

Fueran unas u otras las razones que condicionaron la estancia de las 229 personas que acudieron a Francia, el hecho fue que a este país viajaron mayoritariamente nuestros profesionales de la enseñanza. Allí realizaron cursos, visitaron escuelas, estudiaron en diversos centros de cultura, intercambiaron experiencias, asistieron a conferencias, etc. Ahora bien, cabe preguntarse qué Centros franceses fueron los más frecuentados por nuestros pensionados y con qué profesores trabajaron. O lo que es igual, qué tipo de Pedagogía buscaban los profesores españoles en Francia para llevar a cabo la soñada renovación educativa.

Vamos a intentar hacer un resumen de las principales Instituciones visitadas y de los profesores más reiteradamente elegidos por los pensionados que acudieron a Francia entre 1908 y 1936.

Por lo que se refiere a *Instituciones*, una de las más frecuentadas por ellos fue la Universidad, con sus múltiples dependencias. En efecto, la Sorbona era el Centro de cultura francesa por antonomasia y fue solicitada por la mayoría de maestros, inspectores y profesores que deseaban ampliar sus conocimientos pedagógicos. En *sus Facultades*, de Letras o Ciencias, realizaron cursos largos los que disfrutaron de pensiones individuales. Desde sencillos maestros, como Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, hasta profesores de Escuela Normal, como Rodolfo Llopis Ferrándiz, o de la Escuela Superior del Magisterio, como Rafael Blanco Yuste. Y, dentro de las Facultades, las clases o cursos impartidos por Lalande, Delacroix, H. Pieron, Th. Simón, Buisson, Binet (antes de 1911 en que murió), Lahy, Janet, Durkheim (antes de 1917), Abel Rey, Poincaré (hasta 1912) o Martonne fueron los más solicitados por nuestros pensionados³.

Pero no sólo los españoles que permanecieron mucho tiempo en Francia, disfrutando de pensiones individuales, realizaron cursos completos en las Facultades de la Sorbona o acudieron a sus Biblio-

organización escolar belga fueron continuas. También la educación inglesa y alemana fue muy apreciada por María de Maeztu, L. Luzuriaga, F. de los Ríos y Agudo Garat, por citar algunos de ellos.

³ Sin querer ser exhaustivos, y a título de ejemplo, citamos a las siguientes personas, que realizaron cursos largos en La Sorbona con los profesores citados: C. Abela, Díaz Ruano, Navaz Sanz, Aguirre Gato, R. Llopis, R. Blanco Yuste, Ferrer Colubret, Oña Spert, Martínez Alamo, Ortega Pérez, Utray Jáuregui, Puertas Latorre y Salmerón García.

tecas y conferencias. También los que disfrutaron pensiones en grupo se beneficiaban de la cultura que allí se impartía. Por ejemplo, los cincuenta maestros que, entre 1911 y 1912, fueron dirigidos por Luis Álvarez Santullano, visitaron la Sorbona y asistieron a conferencias pedagógicas y no pedagógicas (de arte, de historia, de filosofía, de pensamiento en general, etc.), se entrevistaron con su Rector, M. Thamin, e incrementaron de esta forma su cultura. Estas visitas a la Sorbona, aunque fueran rápidas, respondían a una política de «culturización» de los Maestros de Primera Enseñanza, propugnada por la Junta. Y la Sorbona, cómo no, era uno de los Centros más idóneos para esa labor.

«No es posible —se puede leer en una de las Memorias colectivas de 1911—, en viajes tan breves, rectificar esa formación, aunque sí iniciarla, reforzando la *cultura general* con visitas a Museos e Instituciones sociales y científicas (entre las que destaca la Sorbona); pues sabido es que al profesional, mecanizado en el oficio, las cosas ajenas a la especialidad son las que *adentran más su espíritu*; aparte de que, para el maestro de primera enseñanza, la preparación en las cosas de arte y otras constituye algo esencial a su labor diaria»⁴.

Si las Facultades fueron visitadas por los pensionados españoles, bien para especializaciones, bien para cultura general, más todavía lo fueron los Institutos o Laboratorios, dentro también de la Sorbona. Estos *Laboratorios* fueron el principal foco de atracción. Allí realizaron trabajos de investigación, allí aprendieron el manejo de aparatos, la aplicación de test, la utilización de técnicas de medida, etc. En definitiva, las últimas corrientes de la Pedagogía.

«Es indudable que la *Pedagogía* tradicional ha procedido hipotéticamente al fijar las condiciones del sujeto de la educación, al cual sólo conocía de un modo empírico. Hoy, por fortuna, se la ve seguir otros *métodos más científicos*, y cada día ensancha su esfera de acción con nuevas experiencias que si no decisivas, auguran grandes conquistas para el porvenir en materia educativa. Así la

⁴ «Primer grupo de maestros (junio, julio y agosto de 1911)», en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 9. El subrayado es nuestro.

Pedagogía clásica ha roto sus estrechos moldes, y estudiando al niño y sus condiciones de desenvolvimiento en todos sus períodos, ha puesto sobre el tapete problemas trascendentales y sentado las bases de una nueva y ya importante ciencia: la Paidología.

Fruto natural e inmediato de estas nuevas corrientes son: 1.º la creación de *gabinetes y laboratorios* de Paidología; 2.º el establecimiento de *clases especiales* para niños anormales»⁵.

Estos Gabinetes y Laboratorios sí que fueron el sueño dorado de los pensionados. En concreto, en la Sorbona, los de Psicología, Psicología Experimental, Fonética, Psicología Fisiológica y el llamado Laboratorio de la Palabra, fueron ampliamente visitados, tanto en viajes largos como en viajes en grupo. Los nombres de Marichelli —director del Laboratorio de Psicología Experimental—, del Abate Rousselot —director del Laboratorio de Fonética—, de E. Meyerson —en el de Psicología aplicada—, Delacroix, Lalande y, sobre todo, de T. H. Simón o H. Pieron —el alma de todos ellos—, se repiten una y otra vez en los pensionados: M.ª Luisa Navarro Margati, Jacobo Orellana Garrido, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Luis de Hoyos Sainz, Lorenzo Luzuriaga Medina o Víctor Masriera Vila por citar a los más significativos⁶.

Tampoco a los Maestros de Primera Enseñanza les faltaba la obligada visita a los Laboratorios para conocer su funcionamiento, el material que empleaban, las técnicas de medida, etc. Ello servía para tomar contacto con las «nuevas corrientes de la Pedagogía» y para despertar su interés hacia estudios más especializados. En estas visitas eran acompañados, con frecuencia, de otros pensionados de más alto nivel y preparación. En una de las *Memorias* colectivas de maestros puede leerse:

«La visita al laboratorio de Psicología Experimental que dirige M. Pieron, hubimos de realizarla muy deprisa, y apenas pudimos

⁵ «El Congreso de Paidología», en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, pp. 122-123. El subrayado es nuestro.

⁶ Cfr., los expedientes de: Díaz Ruano, Navaz Sanz, González Blanco, González y Fernández, Miralles Solbes, Díaz Riva, García Arroyo, Abela y Espinosa de los Monteros, Aguirre Gato, Blanco Yuste, Castellá Lloveras y Nuviola Falcón. También los grupos de Llorca, Santullano, Lillo, etc. Todos ellos hablan de sus visitas a los Laboratorios de La Sorbona.

darnos cuenta de tantos aparatos como vimos. Nos acompañó el profesor, señor Hoyos, de la Escuela Superior del Magisterio»⁷.

Los pensionados completaban las visitas a la Sorbona con las realizadas a las *Escuelas de Altos Estudios*, donde, como se sabe, se preparaban los profesores para obtener plazas en letras o en ciencias. Las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas Politécnicas formaban parte de ellas.

Pero antes de pasar a las Escuelas Normales, y más concretamente a la de Saint Cloud, no queremos dejar de nombrar otros Centros de cultura superior muy visitados por los pensionados.

El Colegio de Francia, era el Centro de altos estudios especializados donde se impartían enseñanzas no regladas en forma de cursos monográficos. En él explicaban profesores eméritos, ya jubilados y, aunque dedicado principalmente a estudios científicos, también se impartían otras materias. Allí explicaron, por ejemplo, Bergson, Ribot, Rousselot y Janet temas de su especialidad. Pues bien, en este Centro siguieron seminarios o cursos monográficos de Psicología Experimental o de Psicología Fisiológica principalmente, Fernando Aguirre Gato, Mariano Nuviola Falcón, Jacobo Orellana Garrido, Rafael Blanco Yuste y, de Lengua y Literatura, Miguel Herrero García.

Al Museo pedagógico de París, con su gran Biblioteca especializada en temas educativos y su buena filmoteca didáctica —a juzgar por la correspondencia de Ángel Llorca García con el señor Castillejo— fue un nutrido grupo de pensionados a trabajar, a ponerse al día de las revistas de educación y de la bibliografía pedagógica. José Díaz Ruano, M.^a Cruz Gil Febrel, Lorenzo Luzuriaga Medina, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Ángel Llorca García, Pedro Riera Vidal y los pensionados en grupo, hicieron continuas referencias a sus estudios en el Museo.

También la *Universidad popular* de París —según testimonio de Natalio Utray Jáuregui—, la *Sociedad científica de higiene alimentaria*, los distintos Museos de arte franceses, el Museo de Historia Natural y la *Escuela Superior de Antropología*, según la correspon-

⁷ «Segundo grupo de maestros (octubre, noviembre y diciembre de 1912)», en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, p. 209.

dencia de Salvador Ferrer Colubret, Julia Morros Sardá o Rafael Blanco Yuste entre otros, fueron Centros culturales de atracción para los pensionados españoles.

Por la cantidad de ellos que acudieron a las Escuelas Normales y por la significación que tuvieron estos Centros entre el profesorado español, se han destacado en este estudio.

LAS ESCUELAS NORMALES FRANCESAS. SAINT-CLOUD

Una visita obligada para los pensionados fue la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud. Estaba situada en el parque del mismo nombre, en uno de los lugares más hermosos del extrarradio de París, a una hora escasa del centro yendo en vapor desde Pont-Royal.

Su misión era la de preparar a los Profesores de Escuelas Normales y a los Maestros de Escuelas Superiores. Había internado y el ambiente de libertad, confianza y responsabilidad que en él se respiraba era lo que más impresionaba a nuestros pensionados. Constaba la Escuela Normal de tres secciones: Ciencias, Ciencias aplicadas y Letras. Y poseía un buen sistema de becas y un magnífico profesorado «de lo más distinguido de los Centros oficiales de París». A la Escuela de Saint-Cloud acudían a pronunciar conferencias los mejores profesores de la Sorbona o del Colegio de Francia y los científicos de más renombre: Durkheim, Wallon, H. Pieron, Vaney, Th. Simón, Bergson, Buisson, Ferry, Pécaut, Lavissee, Castex, Compayré, Poincaré o Toulouse, fueron algunos de los nombres que aparecen más repetidos entre los numerosos pensionados que visitaron Saint-Cloud.

Las notas más sobresalientes de este Centro, a los ojos de los maestros, profesores e inspectores españoles, fueron su buen profesorado, el carácter práctico de sus enseñanzas y la gran importancia que se daba a las Ciencias aplicadas. La instrucción libresca, puramente teórica, estaba proscrita en sus aulas; en cambio, las manipulaciones y ejercicios prácticos, los trabajos experimentales en las salas y gabinetes —espléndidamente dotadas de material— eran constantes. Los pensionados Jacobo Orellana Garrido, M.^a del Carmen García Arroyo, Antonio Gil Muñiz, Virgilio Hueso Moreno, Pedro Loperena Romá, Lorenzo Luzuriaga Medina, Ángel Llorca García,

Rodolfo Llopis, Ferrándiz, Juan Llach Carreras, Ricardo Mancho Alastuey, Amadeo Pontes Lillo, Francisco Romero Carrasco, Manuela Velao Oñate y, prácticamente, todos los que fueron a Francia ponderaron este antiintelectualismo y este sentido práctico de la enseñanza en Saint-Cloud.

Los *gabinetes* de Física, Química y Ciencias Naturales, en los que cada alumno tenía su mesa, su colección de recipientes con los principales reactivos y su instrumental de experiencias (probetas, tubos de ensayo, matraces, tijeras, mecheros...), amén de los aparatos más modernos en una y otra ciencia, despertaban las más entusiastas alabanzas. Los *talleres* de Ciencias aplicadas, con sus máquinas eléctricas, motores, tornos y herramientas (juegos de llaves, destornilladores, martillos, cables, etc.), donde los alumnos trabajaban el hierro o arreglaban dinamos y motores eléctricos como hábiles mecánicos, fueron también ponderados una y otra vez por los pensionados españoles. La *Biblioteca*, en la que alumnos y profesores estudiaban y preparaban sus trabajos de grupo, con más de 8.000 volúmenes y donde se recibían multitud de revistas y periódicos; las *salas de recreo* con piano, billar y multitud de juegos de esparcimiento; las *salas de dibujo*, donde se realizaban trabajos artísticos de gran calidad o los *talleres de trabajos manuales* en madera y en hierro, verdadero centro de actividad de alumnos y profesores, así como el ambiente general de trabajo, silencio, disciplina, higiene y, sobre todo, de *activismo*, completaban la pedagogía de Saint-Cloud.

«En Historia, como en Geografía, Literatura e Idiomas, caben asimismo los Laboratorios, la acción viva, las prácticas que con la teoría se hermanan y pueden muy bien ir a comprobarlo a Saint-Cloud quienes piensen que el Laboratorio es cosa únicamente de Física y Química. Las letras son algo más que los signos muertos de los libros: son vida sobre las cuales caben estudios y experiencias»⁸.

Si el activismo, observado en Saint-Cloud, fue ponderado por los pensionados españoles, no lo fue menos el *carácter profesional* que

⁸ «Escuela Normal Superior de Saint-Cloud», en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, p. 201.

esta Escuela tenía. Y no sólo ella sino, en general, todas las Escuelas Normales, ya fueran Superiores o no. Por ejemplo, las Normales de Auteuil (para maestros), de Fontenay-aux-Roses (para maestras) o la Escuela Normal Superior de Batignole, visitadas repetidas veces por muchos de nuestros pensionados, estaban encaminadas a formar profesionales de la enseñanza más que a impartir unos conocimientos de cultura general. Este aspecto fue valorado muy positivamente por Pedro Blanco Yuste, Lorenzo Luzuriaga Medina, Dionisio Prieto Fernández, Visitación Puertas Latorre, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Virgilio Hueso Moreno, Amadeo Pontes Lillo, Ángel Llorca García, Pedro Loperena Romá, Jacobo Orellana Garrido, etc.

Este enfoque de las Escuelas Normales francesas fue lo que les llevó a considerarlas modélicas en la formación de maestros y profesores.

«El secreto de que las Normales francesas puedan ponerse hoy como modelos de Centros formadores de maestros, está en su carácter puramente profesional»⁹.

En cada asignatura se impartía su Metodología correspondiente y se hacían prácticas en la escuela aneja, actuando los alumnos como agregados. Pero donde el carácter profesional de las Normales en Francia se manifestaba más, era en la magnífica planificación de las *prácticas pedagógicas*. La admiración que despertaron las llamadas «lecciones de los jueves» fue unánime entre los pensionados. Era una preparación excelente para su vida profesional, «empleada con gran éxito en las escuelas francesas y que en las nuestras fácilmente podrían seguirse», en opinión del señor Ballesteros Usano. De estas lecciones de los jueves escribía este Inspector, en 1924:

«Pero donde las prácticas de enseñanza tienen una expresión más perfecta y más efectiva es en las solemnes lecciones de los jueves. A dichas prácticas se dedica toda la mañana del día expresado y asisten la mayor parte de los profesores, presididos por el Director y todos los alumnos de la Escuela. Ante ellos, uno de los del curso tercero o cuarto da una lección modelo a un grupo de niños

⁹ Ballesteros Usano, A. «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el Cantón suizo de Neuchâtel», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, p. 200.

de la escuela práctica, en la que emplea todos los recursos didácticos, todas las habilidades profesionales que sus conocimientos pedagógicos le aconsejen»¹⁰.

Terminada la práctica, dos alumnos compañeros del que realizaba la lección, previamente designados, hacían la crítica severa, documentada y razonada, pudiendo intervenir en la discusión los alumnos de los últimos cursos que lo desearan. Después, el maestro de la clase donde trabaja el practicante, el Director de la escuela de niños y el Profesor de Pedagogía hacían las oportunas observaciones. El alumno podía contestar a ellas y *defenderse de las críticas*. El Director de la Normal cerraba la jornada de exposición y discusión con un resumen y con las enseñanzas metodológicas y didácticas que pudieran deducirse de la labor realizada.

«Fácilmente se comprende el valor práctico de estas lecciones, en que se utilizan las doctrinas pedagógicas y se discuten y depuran todos los procedimientos»¹¹.

Se completaba la formación práctica del futuro profesor, para obtener el certificado de *aptitud pedagógica*, con un período de prueba de dos años de duración, en los que permanecía al frente de una clase como aspirante o «stagiair». Su situación era semejante a nuestros interinos y, al finalizar los dos cursos, el inspector de la circunscripción, con dos maestros nombrados por la Comisión escolar del Departamento, comprobaban si el aspirante poseía suficiente capacidad y habilidad para dirigir con éxito una escuela. No era infrecuente que fueran suspendidos y tuvieran que comenzar un nuevo período de «stage».

Con este buen funcionamiento teórico-práctico, las Escuelas Normales, y especialmente la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud—según testimonio de una gran mayoría de pensionados—proporcionó los más grandes beneficios a la enseñanza y a la cultura pública en Francia. En sus aulas se formaron los maestros y los que iban a enseñar en las Escuelas Primarias Superiores, que eran algo

¹⁰ *Ibidem*, p. 223.

¹¹ *Ibidem*, p. 244.

así como los Institutos de Segunda Enseñanza para los faltos de medios económicos y para la clase media, institutos donde estudiaban quienes no habían de seguir ninguna carrera superior; jóvenes entre doce y quince o dieciséis años, que se preparaban para la industria, los oficios y los modestos cargos de funcionarios públicos ¹². En Saint-Cloud se preparaban también los Profesores de Escuelas Normales y de ella se beneficiaban otros sectores de la enseñanza.

«... con el personal formado en ese Establecimiento, las Escuelas Normales Primarias francesas y las Escuelas Primarias Superiores se han ido nutriendo de un profesorado ilustradísimo, así como las Inspecciones de Primera Enseñanza y otras funciones docentes han ganado notablemente dando sus cargos a los que han terminado, con éxito, sus estudios en dicha Escuela. Con ello, se ha elevado el nivel intelectual del Maestro de Instrucción Primaria y éste ha llevado, también, un progreso mayor al saber y a la educación del pueblo donde ha prestado sus servicios. La savia nueva, vigorosa y sana, elaborada en Saint-Cloud, se ha derramado por todo el cuerpo social, desde la raíz al tronco, y desde el tronco a las ramas y a los brotes más lejanos» ¹³.

LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE FRANCIA

El *tipo de construcción* escolar en Francia —un gran edificio con un solo cuerpo y un extenso número de dependencias—, el número de clases, alumnos, maestros y empleados que, en frase de Fernando Sainz Ruiz, «dan una nota de muchedumbre poco envidiable», eran observaciones obligadas en los pensionados que visitaban las Escuelas Primarias francesas.

«Siempre hay un gran patio arbolado y enarenado; pero la mayoría de las escuelas forman parte de una calle y no es posible así un ambiente intenso de naturaleza» ¹⁴.

¹² Cfr. Loperena Romá, P. *Estudio de las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza*. Trabajo inédito, p. 53.

¹³ *Ibidem*, p. 171.

¹⁴ Sainz Ruiz, F. «La escuela y la inspección primaria en Francia, Bélgica e Inglaterra», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, p. 105.

Las *clases* amplias, con grandes ventanales, en los que se observaba una preocupación más higiénica que artística y con predominio de los tonos oscuros —negros muchas veces— en los objetos y en los vestidos, daban un aspecto general algo sombrío; el *mobiliario* (pupitres atornillados al suelo, mesa del profesor) y las *dependencias*, entre las que se encontraban: salas de proyecciones, biblioteca, salones de fiesta, lavabos y cuartos de baño, talleres, salas de juego y patios de recreo, cantina, inspección médica, etc., constituían los puntos de observación y reflexión de nuestros Maestros, Inspectores y Profesores de Escuelas Normales cuando visitaban las Escuelas Primarias francesas.

Casi todos coincidían en rechazar el aspecto frío, poco artístico, serio y nada infantil que ofrecían las escuelas.

«No obstante la existencia de una sociedad, la del Arte en la Escuela, que se ocupa de hacerla bella, las manifestaciones artísticas son escasas en el decorado y en el mobiliario escolares. Los tonos oscuros, los pupitres y otros detalles dan la sensación de lo académico, más que de lo flexible, de lo gracioso, del infantil»¹⁵.

Raros eran los pensionados o grupos de pensionados que no detectaran este aspecto de la escuela francesa, aspecto que, en general, rechazaban.

«En primer lugar —puede leerse en una de las *Memorias* colectivas—, examinemos la escuela material. Grandes edificios, a veces con *severo aspecto* oficial (tipo de las de París), y otras (las de Bruselas) a nuestro parecer mejor entendidas»¹⁶.

En cuanto a *organización interna*: graduación, programas, horarios, disciplina, metodología, sistema pedagógico, relación profesor-alumno, etc., las observaciones hechas por los pensionados demuestran que tampoco les satisfizo en exceso.

¹⁵ *Ibidem*, p. 106.

¹⁶ «Memoria del primer grupo de maestros», en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, p. 22. El subrayado es nuestro.

«... una organización interna que tiene previstas hasta las menores particularidades de su funcionamiento... dista mucho del ideal pedagógico.

Porque el ideal de la Pedagogía no puede ser una escuela que tasa al niño el aire, la luz, el movimiento, que se desenvuelve en una reglamentación uniforme y monótona, que limita las iniciativas del maestro y las alegrías del alumno. A esta escuela almacén hay que oponer la escuela alegre y sana, verdaderamente integral, con el máximo de campo y el mínimo de arquitectura: el jardín escuela»¹⁷.

No obstante la crítica general al uniformismo y reglamentarismo francés, *la graduación* (cuatro grados, preparatorio, elemental, medio y superior) la encontraban correcta y mejor que la española, casi inexistente. En cada grado, dividido en varios cursos, se aquilataba la clasificación de los alumnos por un criterio mixto de edad y cultura. Cada curso, a su vez, se subdividía en clases paralelas, que tenían su origen en la necesidad de que cada maestro no tuviera excesivo número de alumnos. Y ello permitía una mejor enseñanza.

El programa, redactado por el Ministerio, dejaba al maestro un mínimo margen de libertad. Lo mismo ocurría con *el horario*, verdadera pesadilla de los profesores franceses, que debía registrar hasta el último minuto y estar siempre a la vista de directores e inspectores para controlar su actividad. Esto hacía que no se alterara casi nunca el orden de las asignaturas y, en consecuencia, no cabían en el horario escolar las enseñanzas ocasionales ni las «lecciones de cosas».

«Este *exceso de orden* en las ocupaciones da cierta rigidez y mecanicidad a las clases y conduce a un sistema de disciplina colectiva y de gobierno en masa. La personalidad del alumno se pierde en el bloque»¹⁸.

¹⁷ *Ibidem*. Cfr., sobre esta crítica al centralismo, reglamentarismo y uniformismo francés los expedientes de los becados Miguel Herrero García, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Pedro Loperena Romá, Angel Llorca García, Jacobo Orellana Garrido, Juan Comas Camps, Fernando Sainz Ruiz, etc.

¹⁸ Sainz Ruiz, F. *Op. cit.* p. 107.

La impresión que sacaron los pensionados acerca del sistema educativo francés —en lo referente a la Escuela Primaria— fue el exceso de contenidos. Parecía que Francia había olvidado el axioma de su gran maestro Montaigne, «cabezas bien hechas en lugar de cabezas muy llenas», pues adquirir un gran bagaje de conocimientos preocupaba más que preparar los cerebros para el trabajo libre y personal.

«Es el caso que el sistema de enseñanza francés está inspirado en el juego de la razón, en el discurso, en el desenvolvimiento de la verdad por el niño; pero no es eso, por sí mismo, lo que constituye la finalidad esencial perseguida, sino que, al cabo de todo el proceso, saque el alumno el conocimiento de un número de cosas muy concretas y precisas. Queda, pues, muy subordinado el simple desenvolvimiento del espíritu al esfuerzo de *saber cosas*»¹⁹.

Era un educar por la instrucción lo que Francia ofrecía en sus escuelas a los pensionados españoles. Un exceso de trabajo repetitivo, un recargo de contenido en los programas, una serie de asignaturas y de ejercicios que desbordaban la mente infantil. Era, en suma, el sistema herbartiano el que imperaba. Con la *repetición*, que se hacía una y mil veces; con el *recuerdo de la lección anterior*, que se hacía cada mañana; con los *deberes para casa*, esenciales en la enseñanza francesa, parecía que se intentaba conseguir que ni un solo concepto quedara sin almacenar. Y si esto era así, si la organización escolar francesa era intelectualista y memorística, había que dudar hasta de los medios más modernos empleados en ella.

«Cuando se observan estas cosas —comentaba Fernando Sainz Ruiz— se tiene derecho a pensar que *la enseñanza por el cine*, v. gr., no se ha adoptado aquí como una exigencia psicológica, no buscando simplemente el estudio por el placer, sino como recurso que se aprovecha para que el niño abra bien sus sentidos y adquiriera entonces una buena cantidad de conocimientos»²⁰.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, p. 108.

Así de poco atractiva resultaba la organización interna de la escuela francesa para los españoles que acudían a ella. Y si esto era así en programas, horarios, métodos, asignaturas, etc., no lo era menos en las *relaciones maestro-alumno*. Estas no eran todo lo familiares que debieran. El maestro se dirigía siempre al alumno anónimo, al grupo. La conversación y la pregunta se hacía a la masa. Se mantenía un sistema de premios y correcciones «un poco cómico e infantil» —en frase de los visitantes—, como bonos de conducta, de aplicación, retenciones en clase, aumento de deberes, etc. Parecía que la relación no estaba basada en el amor y amistad entre profesores y alumnos, ni en la confianza entre profesores y directores. Más bien daba la impresión de que imperaba un régimen de desconfianza e inspección de unos para con otros ²¹.

De todo lo expuesto sobre las visitas de los pensionados a las Escuelas Primarias francesas, se puede concluir que, primero, la mayoría de los profesionales españoles buscaban un modelo de organización que no se identificaba precisamente con el francés; segundo, los pensionados que salían a Europa eran críticos y no todo lo extranjero —sólo por el hecho de serlo— les parecía aceptable; tercero, llevaban una preparación suficientemente amplia (de eso se encargaba la Junta cuando seleccionaba) como para saber elegir aquellos elementos de mayor interés y de más actualidad pedagógica, rechazando aquellos otros que en nada mejorarían nuestra enseñanza; cuarto, la escuela modélica que habían aprendido los maestros en las Normales, no parece que se reflejara en la realidad.

Por lo que se refiere a *tipos de escuelas visitadas*, podrían señalarse, en un esfuerzo de síntesis, las que se enumeran a continuación por ser las más frecuentemente demandadas por los pensionados.

²¹ Cfr., los expedientes de Santullano, Llopis, Llorca y Herrero García. Cfr., también las Memorias colectivas publicadas en los *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, (primero y segundo grupo de maestros y primero de maestras) y t. XIV, 1914, (segundo grupo de maestras), pp. 361-478; y las obras también publicadas en los *Anales*, de A. Ballesteros, «La escuela primaria en Francia», t. XIX, 1924, pp. 211-216; de la F. Sainz, «La escuela primaria actual», t. XIX, 1924, pp. 103-111; y la de E. García Martínez, «Algunas notas escolares de Francia, Bélgica y Suiza», t. XVIII, 1927, pp. 115-128.

1. *Escuelas maternas* donde observaban sus excelentes métodos de lenguaje, la educación musical y rítmica, sus trabajos manuales y sus dibujos. Las escuelas de Rue Faidherbe, Rue Béliard o la de Rue des Volontaires fueron reiteradamente visitadas por los becados españoles, aunque las más alabadas por ellos, dentro de las maternas, fueron las privadas: escuela Montessori de Miss Cronwell en París o escuelas Decroly, importadas de Bélgica ²².

2. Otro tipo de escuelas, nombradas repetidas veces por maestros, inspectores y Profesores de Escuelas Normales españoles, fueron las *escuelas elementales*: la de Cachan —en la Ciudad-Jardín de París—, la de Rue d'Alesia, la de Rue Baudelaire, el Grupo Escolar Camon, la de Rue Moulin des Prés, las anejas de Auteuil y Fontenay-aux-Roses y las de Burdeos, especialmente la de Rue Saint-Charles.

Pero de entre las escuelas elementales, las que más les llamaron la atención fueron aquellas consideradas pioneras. La razón era que las escuelas públicas estaban cortadas todas, como hemos dicho, por el mismo patrón mientras que el pequeño grupo de escuelas piloto atrajo su interés. Así, tanto las escuelas Cousinet como las escuelas al aire libre o las que practicaban el sistema Freinet, fueron resaltadas por Arturo Sanmartín Suñer, Francisco Manuel Nogueras, María Soriano Llorente, Victoria Losada Pérez, M.^a Pilar Oñate Pérez, etc.

3. Las *escuelas rurales*, aunque en menor medida, fueron también objeto de interés por parte de los pensionados que acudieron a Francia. Sin embargo, el hecho de que habitualmente residían en las grandes ciudades y que disponían de poco dinero y poco tiempo para desplazamientos, hizo que no pudieran observar la organización de este tipo de escuelas tanto como habría sido su deseo. De esto se quejaban con frecuencia muchos de ellos en su correspondencia y, excepto algunos como Félix Martí Alpera o Agustín Nogués Sardá, que fueron expresamente a estudiar la escuela rural francesa, la mayoría no podían trasladarse fuera de Burdeos, Grenoble, Lyon o, sobre todo, París, donde normalmente residían. Unida a la escuela rural es-

²² Cfr., los expedientes de los becados Antonia Ortiz Currais, Victoria Losada Pérez y Francisco Manuel Nogueras. Cfr., también «Primer grupo de maestras». Memoria colectiva en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, pp. 152 y ss.

taba la enseñanza «ménagère» agrícola para la mujer, por la que se interesaron tanto los pensionados, puesto que la consideraban uno de los modelos de mayor interés para España. El trabajo de Agustín Nogués Sardá (Anales, t. XIX, 1924, p. 187), los trabajos colectivos hechos por los grupos de maestros, 1912 y 1913, o el de maestras e inspectoras en 1921, son un reflejo de este aspecto de la enseñanza, íntimamente relacionada con lo rural, aunque no se identifican con ella totalmente.

4. Las *Escuelas Primarias superiores*, por ejemplo, la de Rue Anould en Burdeos, y las de J. B. Say, Aragón o Chaptal en París fueron repetidamente nombradas por los pensionados. Eran escuelas de preaprendizaje, de preorientación y de selección profesional. Como se ha dicho ya en este trabajo, constituían algo así como los institutos de los pobres y de las clases medias. Sus estudios tenían un carácter eminentemente práctico y, aunque sus enseñanzas no eran propiamente profesionales o técnicas, procuraban preparar a los jóvenes de doce a quince o dieciséis años para una profesión.

«Son clases preparatorias —se lamentaba Antonio Ballesteros Usano en 1924— que no tienen semejanza, desgraciadamente, en nuestra organización escolar»²³.

No sólo el señor Ballesteros Usano visitó y valoró positivamente este grado de enseñanza de tipo profesional, también José Díaz Ruano, Federico Doreste Betancor, Luis Valerí Sahis, Juan Comas Camps, Gervasio Manrique Hernández y todos aquellos pensionados interesados por las enseñanzas técnico-profesionales se interesaron por este tipo de escuelas.

5. Las *escuelas piloto*, en concreto *L'École de Roches*, fundada por Demolins y dirigida desde 1907 (por tanto en los años en que fue visitada por los pensionados) por G. Bertier, fue uno de los Centros de mayor atracción para los profesores españoles que acudían a Francia. Allí estuvieron, entre otros, Juan Comas Camps, José Herrero Pérez, Ángel Llorca García, Álvaro González Rivas, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Dionisio Correas Fernández, Arturo Sanmartín Suñer y Jesús Sanz Poch. No es éste el lugar de describir *L'École de*

²³ Ballesteros Usano, A. *Op. cit.*, p. 215.

Roches, pero la significación que tuvo en el movimiento renovador europeo, la pertenencia a las llamadas Escuelas Nuevas, la categoría de su director, etc., bastan para saber qué tipo de escuela iban buscando los pensionados españoles ²⁴.

LAS INSTITUCIONES FRANCESAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Completamos el estudio de los pensionados que fueron a Francia destacando un tipo de instituciones educativas muy solicitadas por ellos: las dedicadas a la Educación Especial. Eran muchas las que existían en el país vecino y de muy diverso tipo. Unas de carácter más médico que pedagógico y de reciente creación (clínicas, instituciones públicas o privadas de psiquiatría infantil, sanatorios para niños débiles, etc.); otras más pedagógicas, aunque con asistencia médica (escuelas para niños retrasados, para niños o niñas anormales, de recuperación, etc.); otras, finalmente, dedicadas desde antiguo a deficientes físicos: institutos, centros y asociaciones para ciegos o sordomudos. Todas ellas despertaron gran interés en aquellos pensionados que estaban empezando a trabajar en el tema de la Educación Especial (recuérdese que el Patronato de Sordomudos, Ciegos y Anormales se creó en España en enero de 1910).

Como la base científica del tratamiento pedagógico de las deficiencias estaba en el diagnóstico, los Laboratorios de todo tipo (de Psicología Experimental, de Fisiología, de las Sensaciones, de la Palabra, etc.), eran los Centros donde acudían los pensionados para adquirir la formación teórica que les permitiera realizar el diagnóstico de las deficiencias, la prevención y el tratamiento. De ahí que fueran los Laboratorios oficiales dependientes de La Sorbona, de los que ya se ha hablado, o los privados y semipúblicos, como el Laboratorio del doctor Toulouse, del abate Rousselot, de la Sociedad Alfred Bi-

²⁴ G. Bertier había nacido en 1877 y sucedió a Edmoud Demolins muerto en 1907, en la dirección de la Escuela de las Rocas (Ecole des Roches). Inspirado como se sabe en las escuelas inglesas, en concreto en la de C. Reddie. «Su fin —decía Bertier— es formar al niño en su totalidad: cuerpo, espíritu, voluntad y corazón». El ambiente familiar y de libertad, en contacto con la naturaleza, fomentando la cooperación entre los alumnos, el trabajo manual, el autogobierno, etc. Es decir, el tipo de escuela moderna europea de principios de siglo.

net que dirigía el doctor Simón o del Asilo de Villejuif —dirigido por H. Pieron—, donde asistieran mayor número de pensionados. Allí aprendían a aplicar test de inteligencia, a manejar aparatos de medida, a utilizar reactivos, etc., para diagnosticar las deficiencias.

En el laboratorio «Alfred Binet» con los profesores Simón y Vane y o en el Laboratorio del doctor Pieron, trabajaron entre otros, Fernando Aguirre Gato, M.^a Carmen García Arroyo, Visitación Ortega Pérez, Rafael Blanco Yuste, Salvador Ferrer Colubret, Julia Morros Sardá, Luis de Hoyos Sainz, Juana Álvarez Soriano, Antonio Gil Muñoz, Dionisia Plaza Sánchez y Jacobo Orellana Garrido. En el Laboratorio del doctor Toulouse: Sisinio Álvarez Soriano, Anastasio Anselmo González y Fernández, Rodolfo Tomás Samper, etc.²⁵. Hasta los pensionados en grupo, aunque de forma rápida y superficial, visitaban con frecuencia estos Laboratorios.

«Por la tarde —se puede leer en una de las Memorias colectivas— visitamos, acompañados también por el señor Hoyos Sainz el Laboratorio de Fonética del abate Rousselot. Vimos funcionar varios aparatos. Parece que los trabajos que en estos Laboratorios se realizan, tienen gran importancia. Son curiosísimos los aparatos registradores de sonidos. Sin duda estos estudios nos llevarán a una más acertada clarificación de éstos»²⁶.

Junto a los Laboratorios, donde aprendían la fundamentación científica, asistían a los Centros de mayor renombre para conocer la organización práctica de la Educación Especial. Enumeramos a continuación, aquellos que fueron visitados por un mayor número de pensionados.

1. El *Instituto Nacional de Sordomudos de París*, dirigido por el profesor Marichelli e incorporado en 1917 a la Escuela de Altos

²⁵ Para un estudio más completo, Cfr. «Los procedimientos experimentales para el estudio de los niños normales». Memoria presentada por Cuello Calón, E., en *Anales de la JAE*, t. III, 1911, pp. 231-431 aun cuando al Sr. Cuello Calón no se le ha citado en esta obra por disfrutar sólo de consideración de pensionado. Cfr., también, Lafora, G. R. «Los laboratorios de psicología pedagógica» en *Los niños mentalmente anormales*. La Lectura, Madrid, 1917, pp. 469-473.

²⁶ «Segundo grupo de maestros». Memoria colectiva en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, p. 212.

Estudios de La Sorbona, fue el lugar de cita de los pensionados que se interesaron en estas cuestiones. Allí acudieron M.^a Luisa Navarro Margati, Mercedes Rodrigo Bellido, Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, Jacobo Orellana Garrido y José M.^a Navaz Sanz, entre otros. En el Instituto se formaba a los Profesores de Sordomudos. Era como la Escuela Normal de este tipo de profesorado, institución inexistente en España y que despertaba la admiración de cuantos iban ²⁷.

Del Instituto dependía el «Laboratorio de la Palabra», donde se experimentaban nuevos métodos para sordomudos. Era sólo para varones y ocupaba un magnífico edificio en la calle Saint Jacques. En él daban clases especialistas de gran categoría como André Castex, Catedrático de Otorrinolaringología en la Facultad de Medicina de La Sorbona. En el Instituto impartía la asignatura de Ortofonía, era jefe de la clínica anexa a él y fundador, en 1898, del *Bulletin de Laringologie et Otologie*. Fernando Brunot, psicólogo del lenguaje, profesor del «Archivo de la Palabra» en La Sorbona y autor de varias obras como *El pensamiento y la lengua* (trad. 1936) así como un grupo de especialistas del método de «desmutización» ideado por el doctor Herlin en Bélgica, completaban el cuadro de profesores del Instituto, donde se practicaban los métodos más avanzados de la enseñanza de los sordomudos.

2. También el *Instituto de Asnières*, situado al NO de París en Rue Nanterre, fundado en 1893 y, por tanto, de gran tradición en Francia, fue objeto de interés por parte de los pensionados. Era este Centro una escuela profesional para niños y niñas anormales que acogía a 400 sordomudos y a 150 retrasados y «anormales» ²⁸. Allí aprendían un oficio. Sus secciones de tapicería, costura, marquetería, electricidad, etc., conseguían una integración social del sordomudo y del deficiente, impensable en aquella época, y tanto Jacobo Orellana Garrido como José M.^a Navaz Sanz, Victoria Losada Pérez, Luis Paunero Ruiz, M.^a Victoria Díaz Riva o Mercedes Rodrigo

²⁷ Cfr., los expedientes de Nuviola Falcón, López Núñez, Granell y Forcadell, Navarro Margati, Soriano Llorente o Rodrigo Bellido. Pero, sobre todo, los de Orellana Garrido y Navaz Sanz.

²⁸ Cfr., notas de trabajo y correspondencia de Orellana Garrido, Paunero Ruiz, Losada Pérez, Rodrigo Bellido, etc., en sus expedientes.

Bellido, se admiraron de la magnífica organización del Instituto y del éxito que se conseguía con la dimensión profesional que se daba a sus enseñanzas. Tenía el Centro cierta relación con el *Instituto de Orientación Profesional* de París cuando éste se fundó en 1929, pues en Asnières se impartían las «clases de perfeccionamiento», es decir el aprendizaje profesional para anormales. Los profesores españoles Luis Castellá Lloveras, Julia Morros Sardá, José del Peso Sevillano, José Plata Gutiérrez o Dionisia Plaza Sánchez fueron testigos de ello.

3. De mayor renombre si cabe era *L'École de Salpêtrière* para niñas retrasadas. En ella había trabajado Claparède cuando acabó sus estudios en Francia. También eran profesores de este Centro Pierre Janet, famoso psiquiatra considerado como uno de los padres de la psicología dinámica, director del Laboratorio de Psicología Patológica y profesor a su vez en La Sorbona y en el Colegio de Francia, donde sucedió a Ribot en la cátedra de Psicología Experimental. Autor de varias obras, una de ellas precisamente traducida por un pensionado, Juan Comas Camps (*Las primeras manifestaciones de la inteligencia*, Beltrán, 1936).

Otro famoso profesor de la Escuela era el Doctor Pieron, ayudante de Janet y ambos discípulos de Binet. Como se sabe el señor Pieron era una de las más importantes figuras de la Psicología en Francia. Director, como se ha dicho ya, de los Laboratorios de Psicología Fisiológica en La Sorbona y en el Asilo de Villejuif, Catedrático de Fisiología de los Sentidos en el Colegio de Francia, Presidente de la Unión Internacional de Psicología Científica, Director de *L'Année psychologique*, del que fue fundador junto con Binet, etc.

Pues bien, en un Centro de profesorado tan competente, con una magnífica organización, a juzgar por los juicios de los pensionados que en él estuvieron, y con los medios materiales más modernos del momento, era natural que los profesores españoles desearan realizar estudios. Los nombres de María Soriano Llorente, Jacobo Orellana Garrido, Manuela Velao Oñate y Mercedes Rodrigo Bellido, son algunos de los que aprendieron en esta Escuela la Pedagogía del deficiente mental de la que se empezaba a ocupar Europa entera.

Las visitas a las distintas sociedades *protectoras de la infancia*, a la *Liga francesa de escuela única*, a orfanatos, *Cooperativas de Pro-*

fit, colonias escolares, sanatorios infantiles, etc., completaron el acercamiento de España a Francia en materia educativa.

BÉLGICA, EL SEGUNDO PAÍS EN NÚMERO DE PENSIONADOS

Muy cerca de Francia en cuanto a número de pensionados, 210, y en cuanto a pensiones disfrutadas, 262, se encuentra Bélgica.

Por su posición geográfica se sitúa este país —y así lo expresaron repetidas veces los que a él fueron— en el punto de encuentro de tres grandes corrientes de la cultura: la francesa, la alemana y la inglesa. Ir a Bélgica era encontrarse con lo mejor de la Pedagogía europea. Era también encontrarse con un pueblo libre y creador, que fomentaba la iniciativa privada, lejos del centralismo francés y con una nota característica: la variedad. Variedad en las construcciones, en la organización interna de la escuela, en los métodos, en el profesorado. Allí encontraron los pensionados el primer edificio con destino expreso para el cuarto grado de la Enseñanza Primaria (iniciación profesional) en Saint-Gilles, Bruselas. Allí se creó el primer campo de juego escolar modelo, el de Saint-Josse-Ten-Noode ²⁹.

Bruselas, Amberes, Brujas y otras grandes ciudades, además de los servicios generales del Estado, sostenían Escuelas Normales, Museos pedagógicos, colonias, instituciones de protección a la infancia, etcétera. Bélgica ofreció a los pensionados españoles una *autonomía* con la que se identificaron plenamente y que no habían encontrado en Francia.

«...el Estado de Bélgica no tiene que hacer otra cosa que la que hace; esto es, dictar unas normas, marcar una orientación general, dar un tipo de reglamento, de programa de *leyes* escolares, que luego las *villas interpretan*, adaptan, completan con un amplio margen de *libertad de criterio y de acción*» ³⁰.

²⁹ Cfr. César Rodríguez, J. «Un campo escolar en Saint-Josse Ten-Noode (Bruselas)», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927 pp. 225-234.

³⁰ Sainz Ruiz, F. *Op. cit.*, p. 118.

Esta autonomía municipal e institucional no era un peligro para la enseñanza. Al contrario, bien seguro podía estar el Estado de que sus leyes serían aplicadas y aún superadas. Incluso la mayoría de las disposiciones legales del Gobierno belga, no eran otra cosa que dar oficialidad a las mejoras y reformas que los municipios —sobre todo el de Bruselas— o colectivos sociales se habían anticipado a realizar.

En Bélgica daba la impresión, y así lo constataron los pensionados, de que el antagonismo iniciativa privada-Estado no existía. Allí la protagonista era *la comunidad* (municipios, centros, asociaciones profesionales, etc.) y ella marcaba el rumbo, el estilo y la orientación de la enseñanza, siempre dentro del Estado democrático en que vivía. Hasta los nombres de las instituciones eran significativos. A la *Universidad* de Bruselas, estatal, se la llamaba *Universidad libre*. Las siguientes palabras de Fernando Sainz Ruiz son bien significativas al respecto.

«He aquí un sistema escolar sencillo, flexible, eficaz, consecuencia de un amor y un interés sentidos por la escuela. Por eso estamos cada vez más confiados en esta opinión, a saber: que la escuela está bien atendida cuando el pueblo mismo, la ciudad es quien la toma como cosa suya. No es posible, ni lógico, esperar de un Gobierno, de un Ministerio, la total resolución de los problemas escolares»³¹.

Este planteamiento libre en un Estado libre distaba mucho del control centralista francés. Ya se han recogido en páginas anteriores las críticas de Miguel Herrero García a la administración escolar en Francia, capaz de uniformar tanto la enseñanza, que el Ministerio de Instrucción Pública de turno podía saber, en cada momento, lo que los niños franceses estaban haciendo en la escuela. En Bélgica no ocurría esto. El Ministerio belga había renunciado a resolver todos los problemas.

«En Bélgica —escribía A. Ballesteros Usano— nos encontramos con una organización radicalmente distinta (de la francesa). En la pequeña nación belga la actividad nace en cada región, en cada localidad, con absoluta autonomía de fines y de medios, y es esa ac-

³¹ *Ibidem*.

tividad local la que imprime carácter e impone soluciones de Gobierno y da la nota dominante a la enseñanza del país»³².

Este fue el ambiente general que los pensionados encontraron en Bélgica y que les causó una gratísima impresión.

Por lo que se refiere al tipo de escuelas, la variedad fue también una nota. Había, jardines de infancia («Écoles gardiennes» y «pouponnières»), escuelas primarias, escuelas «foraines» para extranjeros, escuelas de cuarto grado, de adultos, de enseñanza doméstica, escuelas intermedias, etc., y unas eran «comunales» (costeadas por los ayuntamientos), otras «adoptadas» (particulares, pero sometidas a determinadas condiciones que el Gobierno fijaba y, por tanto, adoptadas como escuelas nacionales por el Estado) y otras «privadas» (exclusivamente particulares).

Todos los tipos de escuela fueron conocidos por los pensionados, si bien eligiendo las de mayor interés y novedad. Vamos a destacar aquellos Centros concretos o aquellos tipos de escuela a los que acudieron mayoritariamente los españoles en Bélgica. También se mencionarán aquellas instituciones de enseñanza superior en las que realizaron estudios o donde siguieron cursos teóricos o teórico-prácticos.

LAS ESCUELAS-TALLER DE BÉLGICA

Eran las escuelas de Bruselas las que marcaban la pauta en todo el país. En ellas se inspiraban los Gobiernos para la organización y dirección de todas las demás. Pues bien, la capital belga había hecho de sus escuelas unos *talleres* que preparaban al niño para la vida y el trabajo. En ellas se formaban obreros aptos para todo género de actividad y como base de su organización estaban los trabajos manuales.

«Y así como dijimos —escribía el señor Ballesteros Usano en 1924— que el carácter de la enseñanza francesa es el ser nacional y que pone como preocupación esencial el desarrollo intelectual

³² Ballesteros Usano, A. *Op. cit.*, pp. 226-227.

Teresa Marín Eced

de los niños, podemos decir que la enseñanza belga, que la enseñanza bruselense, sobre todo, se propone una labor esencialmente educadora para desarrollar fundamentalmente las *habilidades manuales* y despertar la originalidad y la personalidad de los escolares»³³.

Si en Francia era el lenguaje el centro de la escuela, hasta el punto de que toda la labor escolar se centraba alrededor de esa materia, en Bélgica, las enseñanzas giraban alrededor del dibujo y los trabajos manuales. En este sentido, y así lo vieron los pensionados, casi todas las escuelas belgas eran *escuelas-taller*. Desde apenas acabada la enseñanza preescolar hasta la propiamente profesional, las escuelas por las que pasaba el niño bruselense eran consideradas escuelas-taller.

Cuando nuestros pensionados visitaban los centros escolares de Rue de Croisiers —dirigido por M. Gilard—, de Rue Bon Nouvelle, de Rue Hante, Shaerbeck o Rollebeck, comentaban sus impresiones desde esta óptica. Y no digamos en las visitas a la escuela profesional de Place de Vieille Montagne o a la de Saint-Gilles. En todas ellas el dibujo, los *trabajos manuales* y el preaprendizaje de un oficio eran el centro de la organización escolar.

«Desde que el muchacho pasa por los dos primeros grados de la Escuela Primaria, comienza a trabajar en el taller, aplicando científicamente las nociones aprendidas en las clases... Desde que la muchacha llega al mismo estado de cultura frecuente la enseñanza doméstica varios días por semana»³⁴.

Este tipo de escuela tenía ya tradición en Bélgica desde que, en 1883, M. Sluys y Van Kalken habían visitado la Escuela de Otto Salomon en Nääs (Suecia). El programa para trabajo en madera, que desarrolló M. Sluys con maestros en 1885, por encargo de la Comuna de Bruselas, estaba calcado de la escuela sueca de Nääs. Y, cuando hubo maestros preparados, se ensayó el nuevo sistema. A partir de entonces, la escuela-taller fue algo más que una escuela profesio-

³³ *Ibidem*, p. 230.

³⁴ Sainz Ruiz, F. *Op. cit.*, p. 122.

nal. Era un *Centro educativo* donde se desarrollaba, tanto física como intelectual y moralmente, a los niños belgas. La habilidad general, la agilidad, la destreza de las dos manos —el ambidextrismo de los niños fue una de las notas más ponderadas por los pensionados—, el amor al trabajo, la adquisición de hábitos de orden y corrección, el desarrollo de la atención y percepción, el cálculo por la aplicación a las cosas concretas, la perseverancia y tenacidad de carácter, el cultivo del sentimiento estético por la armonía de las formas y de los colores en los objetos confeccionados y la adquisición de técnicas —como base de los oficios—, eran los principales objetivos de este tipo de escuelas ³⁵.

Si éste era el enfoque general y la nota más destacada de las escuelas belgas, su sentido práctico se acentuaba en las *escuelas de cuarto grado* de iniciación profesional, muy extendidas en aquel país, y en las *escuelas profesionales*.

«Las escuelas de cuarto grado, con sección para el Comercio, para la Industria, para las Oficinas, o las Escuelas Superiores de niñas, con los cursos de bordado, confección de ropa, de encajes, de flores, ponen a los alumnos, que no han de seguir una cultura superior, en condiciones excelentes de resolver su situación social» ³⁶.

Aproximadamente una cuarta parte de las Escuelas Graduadas de Bruselas contaban con este grado de enseñanza, que servía de lazo de unión entre las Escuelas Primarias y las profesionales propiamente dichas. Equivalía a las «Escuelas Primarias Superiores» francesas, pero con un enfoque más práctico pues, repetimos, eran verdaderas escuelas-taller. Se destacaban, entre ellas, la más visitada por los pensionados españoles: la de Morichard en Saint-Gilles ³⁷. A ella acudieron, entre otros, Pilar García Arenal, Luis Álvarez Santullano,

³⁵ Cfr. Prieto Fernández, D. «El trabajo manual en las escuelas primarias de París y Bruselas», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927, pp. 104-105.

³⁶ Sainz Ruiz, F. *Op. cit.*, p. 122.

³⁷ Parece innecesario enumerar y menos describir las distintas escuelas relacionadas con la formación profesional (escuelas primarias donde se iniciaban los trabajos, cursos complementarios que funcionaban en muchas de ellas, diferentes cursos técnicos en muchos centros y escuelas profesionales propiamente dichas). La gama era, pues, amplia. Sólo profesionales había en Bruselas quince: de carpintería, plomería e

Luis Valeri Sahis, Federico Doreste Betancor, Amadeo Pontes Lillo, Carmen Isern Galcerán, Dionisio Prieto Fernández, Arturo Sanmartín Suñer, Salvador Ferrer Colubret, Félix Martí Alpera, Agustín Nogués Sardá, Antonio Ballesteros Usano, Fernando Sainz Ruiz, Carlos Sena González, Eladio García Martínez, Vicente Campo Palacio, José Montúa Imbart, etcétera. Todos ellos escribieron sendas Memorias en las que exponían, con verdadero entusiasmo, la formación técnica y humana que en las escuelas de cuarto grado se impartía. Muchas de estas Memorias fueron publicadas por la propia Junta ³⁸.

La escuela de Saint-Gilles era —como repetían una y otra vez los pensionados— una verdadera universidad de trabajos manuales donde los alumnos recibían una educación general y una preparación para cualquier oficio.

instalación de gas, tapicería y guarnicionería, mecánica, marquetería, cuero y metal, joyería y orfebrería, peluquería, calzado, tipografía, litografía, encuadernación, etc.

Como datos generales, Bruselas contaba con 15 «Jardines de infancia» y 22 «escuelas graduadas», 648 maestros y maestras, 14 maestras de preescolar —además de «nursess», guardianas, enfermeras y asistentes—, 11 directores y otras tantas directoras de escuelas graduadas, 61 profesores especiales y 9 sustitutos (maestros y maestras) para casos de enfermedad de los compañeros. La asistencia media era de 11.719 alumnos, incluyendo los 821 del cuarto grado. Agregadas a las escuelas había 10 bibliotecas populares. Cfr. Sena González, C. de «La enseñanza profesional en Francia y Bélgica», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927 pp. 284-286.

³⁸ Cfr. Campo Palacio, V. «Edificios, mobiliario y material de enseñanza», p. 377. Arnal Caverro, P. «Trabajos manuales en algunas escuelas de Francia y Bélgica», pp. 381-397. Las dos Memorias en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913.

Pontes Lillo, A. «Las escuelas profesionales femeninas en Francia, Bélgica y Suiza», en *Anales de la JAE*, t. XIV, 1914, pp. 100-126.

Prieto Fernández, D. «El trabajo manual en las escuelas de París y Bruselas», pp. 104-114. García Martínez, E. «Algunas notas escolares en Francia, Bélgica y Suiza», pp. 125-128. Correas Fernández, D. «Los problemas del aprendizaje en Bélgica», pp. 169-182. Sena González, C. de «La enseñanza profesional en Francia y Bélgica», pp. 282-294. Estas Memorias fueron publicadas en los *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927.

Sainz Ruiz, F. «La escuela y la inspección primarias en Francia, Bélgica e Inglaterra», pp. 117-123. Nogués Sardá, A. «La enseñanza doméstica agrícola en Bélgica», pp. 189-200. Ballesteros Usano, A. «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el Cantón suizo de Neuchâtel», pp. 227-229. Estas Memorias fueron publicadas en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924.

También las tres Memorias colectivas de los cincuenta maestros, divididos en tres grupos y bajo la dirección de A. Santullano en 1912, publicadas en *Anales de la JAE*, t. XII 1913, hacen referencias a este tipo de escuelas-taller.

Estuvo dirigida por M. Devogel, hombre de gran actividad e interesantes y originales ideas sobre la enseñanza. El había sido también quien la había fundado en 1900. Después, desde su cargo de Director General de Enseñanza en Bélgica, siguió impulsándola y ayudando a mantener su espíritu a través de M. Mattot, su sucesor en la dirección del Centro.

La Escuela, llamada Morichard en memoria del «échevin» que la patrocinó, estaba situada en la calle Plaisance número 12 del barrio de Saint-Gilles, de ahí que se la conociera con el nombre del barrio donde estaba emplazada. A juzgar por las opiniones de los visitantes, su organización era perfecta, el profesorado magnífico, las instalaciones de sus talleres inmejorables y su Director era hombre de gran categoría, con una capacidad excepcional y un hondo entusiasmo por la institución.

En sus talleres de modelado, hierro y madera, la enseñanza tendía a despertar y favorecer el espíritu de invención, a educar el cerebro y a conseguir agilidad manual. El propio Director solía explicar así la línea pedagógica general de Saint-Gilles:

«No tenemos programas ni métodos fijos; sólo atendemos a la necesidad social. No quiero que sepan los muchachos de nuestra escuela ni un teorema de Aritmética si no tiene aplicación, pero quiero, en cambio, que hagan muchos ejercicios de complicado cálculo mental.

Hemos suprimido de la Geometría por lo menos las tres cuartas partes de los teoremas corrientes, por no hallar en ellos algo que nos sirviera a nuestro fin. No hablamos del amoniaco sin hacer hielo, ni de la sosa sin ir a una fábrica de jabón, ni del hierro si no estamos en la fragua manejándolo y reduciéndolo a nuestra obediencia»³⁹.

³⁹ Conferencia de M. Devogel, sobre —la pedagogía de Saint-Gilles—. Notas tomadas por uno de los componentes de los grupos de maestros dirigidos por A. Santullano, en concreto, Pedro Arnal Caverio, en la monografía titulada «Trabajos manuales en algunas escuelas de Francia y Bélgica», en *Anales de la JAE*, p. 390. A continuación M. Devogel contaba cómo uno de los alumnos de la escuela fue a París, faltándole dos cursos para terminar su aprendizaje, y no lo habían admitido en establecimientos análogos de allí porque nada nuevo hubiera aprendido. Cfr., también Christiaens, M. A. G. *El cuarto grado de la enseñanza*. La lectura, Madrid, s/a.

En cuanto a la clase social a la que pertenecían los alumnos, aunque uno de los objetivos de la escuela era formar buenos obreros en cualquiera de los oficios, el hecho de no reducirse sus enseñanzas a lo profesional hacía que acudieran a ella hijos de clases acomodadas.

«Hay alumnos de familias ricas —comentaba el señor Devogel— que trabajan junto a los más pobres, vistiendo igual traje, y el hijo único de un millonario, algunas veces, si hace mal tiempo viene en carruaje pero suele irse del brazo de uno de sus camaradas» ⁴⁰.

Sin negar la veracidad de estas palabras del director del Centro, los testimonios de la mayoría de los pensionados hacen pensar que el contingente mayoritario de alumnos procedía de clases obreras o, en todo caso, medias. Si se trataba de conocer los talleres, trabajar en ellos y, mediante ese conocimiento práctico, descubrir su vocación para un determinado oficio, no parece que fuera el lugar más apetecido por las clases acomodadas. No obstante, sí que puede observarse una alta valoración de sus métodos, del sentido moral que se inculcaba a los alumnos, de la formación humana que adquirían en los talleres. Allí se estudiaban Matemáticas, Física, Dibujo, Lengua Francesa y Flamenca, Historia y Geografía. Y, dentro de las matemáticas, Mecánica, Álgebra y Trigonometría. Todo ello no reducía la escuela a un centro para pobres, donde ramplonamente aprendían a ganarse el pan. Era más bien una formación técnico-humanística para entender e integrarse en el mundo del progreso industrial de principios de siglo.

Lo mejor, y con ello terminamos, era el método, el concepto de escuela del propio fundador:

«... condeno duramente las demostraciones aritméticas y geométricas que se hacen habitualmente en las escuelas, porque los alumnos no comprenden nada y, siguiendo tales procedimientos llegan hasta desconocer racionalmente la longitud del metro y a no saber resolver problemas sencillos. La geometría se enseña como 2.000 años atrás; en esta ciencia no hay primer libro, ni segundo libro, ni tercer libro, sino una serie de verdades; tampoco hay geometría plana ni geometría del espacio, sino Geometría. *Practican-*

⁴⁰ *Ibidem*, p. 391.

do es como el alumno descubre demostraciones y procedimientos nuevos» ⁴¹.

Este sentido práctico, moderno, de racionalidad, de iniciativa y creación, de responsabilidad —la escuela practicaba el autogobierno y había órganos de gestión con representación estudiantil—, de gusto por lo bello —los objetos que «fabricaban» debían ser sencillos, sólidos y estéticos—, esta escuela-taller y todas las de su clase fueron la atracción de los pensionados españoles en Bélgica. Baste recordar el «slogan» que podían leer en su interior: «Nosotros hemos elegido la libertad. Tengamos confianza. Antes de hacerse sabio es preciso haber sido mucho tiempo libre» ⁴².

VALORACIÓN DE LAS ESCUELAS AGRÍCOLAS BELGAS POR LOS PENSIONISTAS

La enseñanza agrícola, impartida en los campos anejos a las escuelas, en instituciones de «Plain air» que cada comuna poseía, en las escuelas profesionales domésticas para la mujer o en las escuelas agrícolas en general, fue muy atendida en Bélgica.

En plena naturaleza, acotando una extensión de terreno suficientemente amplia, se construían barracones, cobertizos, sencillas casitas, campos de juego y experiencias agrícolas. Todas estas construcciones servían: primero, como sanatorios permanentes de niños débiles y enfermizos; segundo, como lugares de expansión, donde las distintas escuelas del municipio correspondiente pasaban temporadas en contacto con la naturaleza realizando ejercicios gimnásticos y juegos; tercero, como campo de experiencias agrícolas para los escolares —sobre todo de cuarto grado— cuyos productos explotaban y administraban ellos mismos en beneficio de la institución; cuarto, como lugar de veraneo para los niños de las escuelas que lo desea-

⁴¹ «Excursiones pedagógicas al extranjero», en *Anales* de la JAE, p. 98. La descripción que hacían de la piscina de la escuela de Saint-Gilles, donde los mismos pensionados se bañaron, está llena de alabanzas. «Con escuelas como ésta puede amarse el progreso», «Ojalá en España podamos tener algún día algo semejante», etc.

⁴² Sena González, C. de. «La enseñanza profesional en Francia y Bélgica», en *Anales* de la JAE, t. XVIII, 1927, p. 292.

ran. En estas colonias de vacaciones los escolares vivían en plena libertad, al aire libre y conviviendo con sus compañeros para aprender hábitos de solidaridad.

Estas instituciones complementarias eran muy frecuentes en Bélgica. A ellas acudieron, entre otros, Antonio Ballesteros Usano, Fernando Sainz Ruiz, Lorenzo Luzuriaga Medina, Félix Martí Alpera, Federico Doreste Betancor, Jacobo Orellana Garrido, Agustín Nogués Sardá, Arturo Sanmartín Suñer y, en general, todos los interesados por las escuelas-taller, que se han nombrado en páginas anteriores. La razón era que también esta enseñanza tenía parte de profesional, aunque referida al trabajo del campo, y que además participaba de las características de otras instituciones escolares complementarias, como las colonias de vacaciones o los sanatorios infantiles, donde se podía llevar una vida sana, lejos de la industria de la gran ciudad.

En las escuelas agrícolas propiamente dichas, se aprendían las materias relacionadas con el cultivo del campo. El tipo de enseñanza era teórico-práctico por lo que, en general, el alumnado debía tener suficiente desarrollo y fuerza física para realizar los trabajos duros de la agricultura. Según los municipios, las edades para ser admitidos oscilaban entre los doce y los dieciséis años. La duración de los estudios era también diversa, como diversa era toda la enseñanza belga. Ya se ha dicho que este país tenía basada su política educativa en el respeto a los municipios y a la iniciativa privada. Pero, en líneas generales, puede decirse que estudiaban: contabilidad, agrimensura, dibujo, geografía física y meteorológica, botánica, física, química, construcciones hortícolas, arquitectura de los invernaderos y de los jardines, etc. Trabajaban la madera, la arboricultura frutal, forestal y de adorno, el cultivo hortícola y de plantas florales, la economía hortícola y la agricultura. Los estudios solían durar tres años y eran muchas las escuelas de este tipo repartidas por todo el país (Lieja, Gante, Amberes, Bruselas, Ostende, etcétera).

Dada la libertad de organización existente, es casi imposible conseguir una caracterización única, ni siquiera en el nombre de este tipo de instituciones: se llamaban escuelas de horticultura, escuelas agrícolas, escuelas «ménageres» agrícolas para las mujeres, escuelas-granja, escuelas agrícolas ambulantes, escuelas-jardín, etc. Las ciudades o emplazamientos geográficos de Waterloo, Laeken, Wavre,

Gante, Saint-Josse-Ten-Noode (Bruselas) Risensart, Herve y Ciney fueron algunos de los más nombrados por los pensionados españoles.

En muchas de ellas había hasta campos de tenis —por ejemplo, en la de Laeken, a media hora de ferrocarril de Bruselas—, cultivos de huerta, invernaderos, árboles frutales y de adorno, jardines, campos de experimentación agrícola. Se trataba de preparar a la juventud para elevar el nivel social de las poblaciones rurales. Y en las muchachas, adquirir los conocimientos teórico-prácticos de las ciencias agronómicas y domésticas para ayudar al hombre y para inculcar en ellas el amor a la vida del campo ⁴³. Se trataba de hacer verdaderas amas de su hogar rural. Para ello aprendían Ciencias Naturales aplicadas: jardinería, agricultura, alimentación del ganado, lechería, queso, pequeñas industrias rurales y pequeños oficios. Pero no abandonaban en estos Centros, mitad profesionales-mitad humanísticos, ni la educación moral, ni la literatura, ni las artes.

El trabajo de las manos y el del cerebro aparecían perfectamente conjugados en las escuelas agrícolas, como ocurría en las escuelas-taller. En realidad, las agrícolas no eran sino una modalidad de las escuelas taller aplicadas al campo. Una vez más el sentido práctico de la educación belga primaba en la educación. El anti-intelectualismo, que tanto cautivó a los pensionados españoles, había logrado establecerse en las escuelas. Se trataba de aprender a realizar cualquier tipo de trabajo y de hacerlo bien.

«El fin de las escuelas agrícolas ambulantes —se lee en la *Memoria* presentada a la Junta por Agustín Nogués Sardá— es enseñar a las jóvenes campesinas las nociones necesarias *para el ejercicio de la profesión de labradora*» ⁴⁴.

Es curiosa la profesionalización que los belgas daban a las diversas actividades del hombre o de la mujer. España, esencialmente rural y agrícola, no podía por menos de sentirse atraída por la preocupación de las autoridades estatales, municipales y gremiales de Bél-

⁴³ Cfr. Nogués Sardá, A. «La enseñanza doméstica agrícola», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927, p. 193. Obsérvese el concepto de mujer, como ayudante del hombre.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 196. El subrayado es nuestro.

Teresa Marín Eced

gica, empeñadas en realzar la cultura rural y en racionalizar la explotación de la tierra.

«Bélgica nos ha marcado el camino que debemos seguir. En los treinta años últimos ha aumentado sus rendimientos agrícolas en un 30 por 100; ha elevado en una tercera parte la riqueza de su suelo, y este importante aumento creen que ha sido, especialmente, del millón de francos que invierten en enseñanza agrícola»⁴⁵.

LAS INSTITUCIONES DECROLYANAS

Parece que la variedad fue una constante en la enseñanza belga en cualquier nivel o en cualquier sector, y el movimiento creado por Decroly no podía escapar de esta característica. Un Instituto médico-pedagógico, una primera escuela para anormales que después se extendió a otras del mismo tipo de sujetos y muchas escuelas decrolyanas después de la de L'Ermitage, para normales, fueron creadas por él. Unas y otras se relacionaron con el «Instituto médico-pedagógico», cuya alma fue el doctor Decroly, y constituyeron un fuerte complejo de instituciones pedagógicas, empeñadas en la renovación educativa en Bélgica. Todas ellas fueron objeto de las mayores alabanzas de los pensionados españoles.

«Es imprescindible una visita a las instituciones del Dr. Decroly, cuando se viene a estudiar la enseñanza en Bélgica. Esta mañana hemos visitado la *institución de anormales*»⁴⁶.

Así se expresaba el redactor del grupo de maestros dirigido por Luis Álvarez Santullano, en 1912. Y, en efecto, la institución para anormales fue reiteradamente visitada por Jacobo Orellana Garrido, por los grupos de maestros de los años 1911, 1912, 1913, 1921, 1924 y 1925, por Gregorio Hernández de la Herrera, Victoria Losada Pérez, Mercedes Cantón Salazar, M.^a Victoria Díaz Riva, Natalio Utray Jáuregui, José Plata Gutiérrez, Dionisio Correas Fernán-

⁴⁵ *Ibidem*, p. 205. Cfr., también los expedientes de Martí Alpera, Doreste Betancor, Gómez Martínez, Ferrer Colubret, Sanmartín Súñer, Velao Oñate.

⁴⁶ «Excursiones pedagógicas al extranjero», en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, p. 230.

dez, Antonio Ballesteros Usano, Luis Paunero Ruiz, Arturo Sanmartín Suñer, Fernando Sainz Ruiz, Pedro Rosselló Blanch y la práctica totalidad de los pensionados.

No era el Instituto médico-pedagógico ni la escuela Decroly las únicas instituciones en Bélgica dedicadas a los niños que padecían alguna deficiencia. El Instituto Provincial de Sordomudos de Brabante, la Institución Real de Sordomudos y Ciegos de Bruselas y Lieja, la Institución Nacional de Sordomudos de Bruselas (en donde también a partir de 1928 se comenzó a ensayar un nuevo método basado en las ideas de Decroly con las consiguientes reticencias por parte del profesorado más conservador), el Instituto de Sordomudos de Amberes y las Escuelas Protectoras de Ciegos, eran otros tantos Centros belgas para «estropies». Pero de entre ellas, destacaba sin duda la *Escuela de anormales de Uccle*, dependiente del Instituto médico-pedagógico del doctor Decroly. He aquí algunas de sus características.

A 13 ó 14 kilómetros de Bruselas, en el pueblecito de Uccle, calle Vossegat número 2, el doctor Decroly dirigía una escuela privada para anormales. Había sido fundada por él, en 1901, y vivían en ella 25 anormales en régimen de internado, haciendo vida de familia. La escuela se hallaba en pleno campo, rodeada de jardines; las clases eran muy alegres, con grandes ventanales al campo y hermosamente decoradas (otra vez el arte presidiendo la escuela belga); el material educativo, construido por los niños y maestros o fröebeliano comprado en el mercado, era abundante: juegos, cartones, láminas, libros muy ilustrados, madera, instrumentos para trabajos manuales y labores, etc. En el jardín, todos los niños juntos cuidaban gallinas, conejos, palomas u otros animales y, además, cada niño tenía asignado un pedacito de campo que debía cultivar individualmente. Había, pues, trabajos colectivos e individuales. Los alumnos que vivían en Uccle padecían diversas anormalidades y, según explicaba el propio Decroly a los pensionados:

«... sin el auxilio de la ciencia, degenerarían en idiotas, locos, criminales o enfermos incurables»⁴⁷.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 92. A. Santullano dirigía el grupo al que el Dr. Decroly les hacía estas declaraciones, era el año 1911 Primer grupo de maestros.

Los anormales estaban clasificados en cinco grupos y atendidos por cuatro maestros y un director. Los cinco grupos eran éstos: anormales caracterológicos, de los sentidos, motóricos, de la palabra e inestables.

«Nos dice el Dr. Decroly, que estos niños no tienen facilidad, ni casi probabilidad de comprender las cosas abstractas; ha intentado hacerles saber qué son la justicia, la caridad, el miedo, etc., sin conseguir resultados favorables» ⁴⁸.

Sin embargo, no todos eran iguales. Algunos poseían gran inteligencia, aunque no supieran o no pudieran expresarse con el lenguaje oral, porque no siempre la palabra es el único signo de inteligencia. Una vez más la pedagogía belga difería de la francesa. En ésta, la elocuencia, el lenguaje, según vimos ya, era la base y el objetivo de la enseñanza. Sin embargo, en Bélgica, la naturaleza y el trabajo con las manos eran el centro de todos los programas. Y más todavía de la enseñanza para anormales. Esta diferencia de la pedagogía belga respecto a la francesa, fue captada también por los sencillos maestros españoles.

«Añade (el Dr. Decroly) que estamos acostumbrados a juzgar a las personas por su lenguaje, por su elocuencia, y ello es un error, pues hay quien no puede hablar ni oír, ni ha oído ni hablado jamás y, sin embargo, posee gran inteligencia. El Dr. Decroly difiere, pues, de Binet en la importancia que éste concede a la educación por el lenguaje, y su ideal es educar a esta clase de enfermos en la naturaleza, como lo hace» ⁴⁹.

Pero las instituciones decrolyanas no acababan en Uccle. Seis años después, el doctor Decroly pasó a ocuparse de los niños normales, adaptándoles el mismo método de libertad, de respeto a su naturaleza, de actividad, de antidisciplina, de creatividad, de trabajo manual, de ejercicios físicos e higiene, etc.

En 1912, los maestros dirigidos por L. Alvarez Santullano des-

⁴⁸ *Ibidem*, p. 93.

⁴⁹ *Ibidem*.

cribían así su visita a la primera escuela para normales del gran pedagogo belga:

«El Dr. Decroly tiene su escuela de niños normales en la calle de L'Hermitage (sic) n.º 60. Le hemos dedicado dos horas esta tarde. Reunidos en el vestíbulo, el doctor nos ha explicado el funcionamiento y organización de su escuela. Tiene establecida la coeducación. El personal docente es femenino. Cada maestra no tiene a su cargo más de 15 niños. Toda la enseñanza gira alrededor de centros de interés y relación con el niño.

Recorrimos las clases. En todas ellas abunda el material, que no está allí sólo de muestra, sino para que lo utilicen niños y maestros. Los niños modelaban una caverna de barro. A última hora vimos que dentro de esta caverna habían hecho lumbre. En otra clase encuadernaban. En las clases de Historia se trabajaba con libros, con mapas, con diccionarios. Todos los niños tienen cuadernos de trabajo.

*Es tan nuevo esto de Decroly, que no me atrevo a aventurar una opinión»*⁵⁰.

El maestro que redactó la Memoria colectiva, publicada en los *Anales* de la Junta, no se atrevió a dar su opinión sobre Decroly ni sobre su método. Sin embargo, doce años más tarde, los pensionados por la Junta, Antonio Ballesteros Usano, Aurelio Rodríguez Charentón, Eladio García Martínez, Rosa Sensat Vila, Gregorio Hernández de la Herrera, Natalio Utray Jáuregui, Luis Paunero Ruiz, Arturo Sanmartín Suñer, Antonia Ortiz Currais, Rodolfo Llopis Ferrándiz, e incluso los que visitaron L'École de L'Ermitage después de la muerte del Doctor Decroly, juzgaron muy positivamente esta escuela y otras que adoptaron el método⁵¹.

Para no excedernos demasiado, recogemos solamente la opinión

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 232-233. Segundo grupo de maestros, realizado en 1912. El subrayado es nuestro. Obsérvese el nombre de la calle «Hermitage». De la misma forma lo escriben también los maestros de 1911 y los Sres. Ballesteros Usano, Luzuriaga Medina y la mayoría de los pensionados. Sin embargo, María Barbeiro y Cervera, que fue en 1935, escribía «Ermitage».

⁵¹ Cfr., también Morros Sardá, Plata Gutiérrez, Ferrer Colubret, Correas Fernández, Puertas Latorre, Luzuriaga Medina, Losada Pérez, Orellana Garrido, Gil Febrel, Díaz Ruano, Velao Oñate, etc., en sus expedientes.

de uno de los pensionados más cualificados, Antonio Ballesteros Usano, que visitó la Escuela en 1924. Decía así este Inspector de Primera Enseñanza de Madrid, que llegó a ser Inspector Central del Ministerio de Instrucción Pública en la II República:

«La escuela Decroly rompe con el tipo actual y corriente de nuestros edificios escolares. Es realmente una casita atractiva, simpática, familiar. Las clases son habitaciones, con un aspecto cordial de taller, de lugar de trabajo. Es la antítesis de la escuela-cuartel, de la escuela-colmena, con cientos de escolares.

Igualmente que en lo externo rompe el Instituto con los procedimientos didácticos. No hay libros ni programas y, sobre todo, no hay asignaturas»⁵².

Era una escuela donde la disciplina nacía del propio trabajo del alumno, donde lo principal era pensar y expresarse con el lenguaje (un lenguaje del cuerpo, de las manos, del ritmo); una escuela de la investigación donde el niño no aprendía las cosas de memoria, sino con la observación de la realidad; una escuela activa, libre y tolerante; una escuela del porvenir que revolucionaba los viejos procedimientos escolares y que era fruto de la autonomía belga a través de sus municipios.

«Pero donde se prueba la sabia dirección que inspira la obra pedagógica de esas Corporaciones, principalmente de la de Bruselas, y el noble afán de renovación de sus procedimientos escolares, es en el entusiasmo con que ensayan *las más atrevidas doctrinas reformadoras*. Como único ejemplo diremos que, en plena guerra, cuando la nación sufría los angustiosos dolores de la ocupación y veía destrozados sus pueblos más ricos, aún les restaba la fortaleza de espíritu y el entusiasmo por la cultura suficientes para ensayar en sus escuelas el procedimiento educativo del profesor De-

Cfr. Luxuriaga Medina, L. «El método Decroly», en *Escuelas activas*. Cosano, Madrid, 1925, pp. 89-116. Rodríguez Charetón, A. «El método Decroly», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927, pp. 295-319. Pueden también consultarse en los *Anales*, las memorias citadas en la nota (112).

⁵² Ballesteros Usano, A. «Características de la escuela primaria en Francia, Bélgica y el Cantón suizo de Neuchâtel», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, p. 233. El subrayado es nuestro.

croly, que hoy ya se sigue en 14 clases de las escuelas bruselenses»⁵⁴.

Pasado el tiempo, la institución decayó por la muerte del Doctor Decroly, en 1932. De ahí que los pensionados de los últimos años tuvieran que decir con nostalgia:

«La institución Decroly, ejercía una especie de atracción sobre nosotros, ansiosos de ver de cerca lo que de lejos nos era familiar en fuerza de conocido; deseábamos comprobar las teorías tan generalizadas en el mundo de la enseñanza dentro del ambiente que para ellos había creado su ilustre fundador. Hemos sabido con pena a través de informes de garantía, que la *institución famosa decayó mucho* a partir de la prematura muerte del sabio doctor»⁵⁴.

Los pensionados posteriores a 1932 se tuvieron que conformar con visitar la escuela de la profesora Hamaïde, su apasionada e inteligente colaboradora, que si no superaba a la primitiva escuela de L'Ermitage tampoco desmerecía excesivamente⁵⁵.

OTROS CENTROS BELGAS EN EL ITINERARIO DE LOS PENSIONADOS

Como en Bélgica eran casi infinitas las sociedades protectoras de la infancia, las Escuelas Normales para formar maestros en las mül-

⁵³) *Ibidem*. El subrayado es nuestro. Después de crearse, en 1907, la «Escuela para la vida» en la calle del Hermitage, en Ixelles (Bruselas) se fundó otra escuela en Schaerbech, en 1910. En 1917 se creó un Comité de padres, presidido por Decroly. En 1920 pasó a ser privada y ser subvencionada por el Gobierno belga. De 1920 a 1924, se extendió el movimiento decrolyano hasta poder decir el señor Ballesteros Usano, que había 14 escuelas de este tipo. Posteriormente, en 1928, el método se introdujo en el Instituto Nacional de Sordomudos de Bruselas con fuerte oposición del sector más conservador.

⁵⁴) Barbeito y Cerviño, María. *Países y escuelas*. La Coruña, 1975, p. 62. Esta autora escribe «Ermitage», y no «Hermitage», como lo hacían la mayoría de los pensionados.

⁵⁵) Cfr. Barbeito y Cerviño, María. *Op. cit.* pp. 62-81. En estas páginas se re-

tiples profesiones (maestros de trabajos manuales, de anormales, agrícolas, de taller, de preescolar, de escuelas primarias, de cuarto grado o preaprendizaje), los institutos y laboratorios médico-pedagógicos, etc., sería interminable clasificar, y menos enumerar, las instituciones educativas belgas. A continuación destacamos aquéllas que atraieron la atención de los más de doscientos pensionados que acudieron a Bélgica.

1. La *Universidad Libre de Bruselas*, con su Escuela de Pedagogía, sus Facultades, sus Laboratorios y sus Escuelas o Institutos de Altos Estudios, fue un lugar obligado para muchos de los pensionados. Algunos realizaron trabajos y asistieron asiduamente a sus aulas, otros se limitaron simplemente a visitarla, puesto que sus viajes fueron cortos. Pero raro era el español que no enumeraba en sus notas de trabajo alguna relación con la Universidad Libre de Bruselas y hacía llegar a la Junta la gran admiración que sentía por esta institución.

En la Universidad Libre de Bruselas, en sus Institutos o Laboratorios y en los Centros dependientes de ella, colaboraron figuras de la talla del Doctor Decroly (muerto en 1932 y por tanto no conocido por los últimos pensionados), Buyse, Boon, Demoor, Jonkheere, Sluys, Christiaens, Vermeulen (Rector de la Universidad de Gante), la Doctora Joteyco, Faria de Vasconcelos (director de un campo escolar), Heger, Shapers, Herlin, Mlle. de Hamaïde, etcétera⁵⁶.

Dentro de la Universidad, la Escuela de Pedagogía, los Institutos de Altos Estudios —especialmente para anormales— y los Labora-

coge, la historia de las vicisitudes de la escuela, primero en la calle de L'Ermitage y después en la calle Montana núm. 17; las dificultades que los pensionados encontraron para visitar, tanto la institución decrolyana para anormales de Uccle como esta otra de la calle Montana, en el interior de Bruselas; la indiferencia y aún hostilidad hacia el método Decroly en casi toda Bélgica y países próximos; la tesis de licenciatura en Pedagogía de la señorita Wautier, que defendió el método Decroly y fue duramente atacada. Todo ello, ejemplo de hostilidad inexplicable, en Bélgica, hacia la obra de Decroly.

⁵⁶ Cfr., expedientes de Luzuriaga Medina, Llopis Ferrándiz, Utray Jáuregui, Rosa Sensar, Leonor Serrano, Moreno de Sosa, García Arroyo, Puertas de la Torre, Hernández de la Herrera, Rufino Blanco Sánchez. Muchos colaboradores de la Universidad Libre de Bruselas, fueron traducidos por ellos.

torios de Psicología Experimental, Fisiología y Sociología, acapararon la atención de los pensionados. Las magníficas bibliotecas de cada departamento, los aparatos de medida, el respeto que M. Heffer—director del Laboratorio de Fisiología— y otros profesores sentían por el sabio español Ramón y Cajal y por los hombres de la Junta, fueron reseñados por los becados en su correspondencia. Pero lo que satisfacía más plenamente a los maestros, inspectores y profesores que acudieron a Bélgica fue el hecho de que Centros de cultura superior, como era la Universidad Libre, sintieran tanto interés por la enseñanza de los niños. En ese país todas las instituciones ponían un empeño especial por elevar la educación popular, por fortalecer la salud de los niños, por crear en el pueblo hábitos de higiene y de trabajo. No era coincidencia que el Primer Congreso Internacional de Paidología se hubiera celebrado en Bruselas.

Al Congreso asistieron los señores Altamira Crevea y Vincenti Reguera, como Delegados del Gobierno español a propuesta de la JAE y Rufino Blanco Sánchez y Anastasio A. González y Fernández, como becados. También asistieron los grupos de maestros que por aquellas fechas se encontraban en Bruselas, con Santullano a la cabeza. Allí se habían dado cita las personalidades más prestigiosas en el campo de la «ciencia del niño»: el ruso Bechterew, el italiano De Sanctis, el nutrido grupo de especialistas en la infancia que trabajaba en Bélgica y que acabamos de nombrar, los pedagogos y psicólogos franceses e ingleses, etc., todos se habían reunido en Bruselas para estudiar la educación infantil.

Sin agotar el tema, y para terminar este rápido recorrido por los Centros universitarios más visitados por los españoles, no queremos dejar de nombrar la Facultad Internacional de Paidología y la Universidad de Trabajo de Charleroi.

2. De la *Facultad Internacional de Paidología* era el alma la Doctora Joteyko, repetidas veces nombrada por la inmensa mayoría de los becados que hicieron estudios superiores en Bruselas.

Funcionaban en ella un Laboratorio de Paidología. Se estudiaba Paidología general, Antropometría, Biología e Higiene escolares, Psicología infantil normal y anormal, Pedagogía para normales y para anormales, Sociología infantil, Organización escolar, etc. La Doctora Joteyko era una especialista en Paidología teórico-práctica, como la inmensa mayoría de los profesores belgas. Sus teorías médico-pe-

dagógicas estaban basadas en su experiencia personal. Trabajaba en las Escuelas Normales de Hainaut, Mons y Charleroi y allí realizaba sus estudios experimentales y sociológicos, allí aplicaba sus métodos de examen psicológico y sacaba sus conclusiones. El Laboratorio, el Seminario que dirigía —con asistencia de pedagogos y médicos escolares— las Escuelas Normales donde aplicaba sus investigaciones y de donde obtenía sus datos, constituían un todo en los trabajos sobre la naciente Paidología. Esta forma de entender la ciencia del niño, era foco de interés para los pensionados: M.^a Carmen García Arroyo, Gervasio Manrique Hernández, Juana Moreno de Sosa, Pedro Loperena Romá, José Peinado Altable, Aurelio Rodríguez Charentón, Natalio Utray Jáuregui, Rosa Sensat Vila, Julia Morros Sardá, M.^a Visitación Puertas Latorre, Leonor Serrano Pablo y los grupos dirigidos por Ángel Llorca García, Luis Álvarez Santullano, José Lillo Rodelgo o Matilde García del Real.

3. La *Universidad del Trabajo de Charleroi*, fundada con el concurso del Ministerio de Industria y Trabajo, fue otra de las instituciones «interesantísimas» en boca de la gran mayoría de los profesionales españoles, especialmente de todos aquellos que deseaban prepararse para iniciar o potenciar en España los gabinetes de Orientación Profesional. Muchos de ellos escribirían después sobre estas cuestiones. Francisca Bohigas Gavilanes, Federico Doreste Betancor, Juan Comas Camps, Jacobo Orellana Garrido, Gervasio Manrique Hernández, M.^a Luisa Navarro Margati, Amadeo Pontes Lillo, Luis Valerí Sahis, Mercedes Rodrigo Bellido, Carlos de Sena González, Leonor Serrano Pablo, Rodolfo Tomás Samper, José Xandri Pich, María de Maeztu Whitney, Rodolfo Llopis Ferrándiz y los grupos dirigidos por Ángel Llorca García en 1921 y 1925 o por Luis Álvarez Santullano en 1911 y 1912, se sintieron atraídos por esta institución.

Era la Universidad del Trabajo una exigencia del planteamiento general de la enseñanza técnico-profesional belga, con sus escuelas-taller, escuelas agrícolas, escuelas domésticas femeninas, etc. El propio Christiaens, Director de la Oficina Internacional de Orientación Profesional de Bruselas y colaborador del Centro decía, en 1924, reflejando el espíritu de dicha Universidad:

«Los profesores de la industria se suceden sin interrupción; los medios de comunicación se extienden, cada vez más rápidos; el ma-

quinismo gana cada día influencia. De ahí se sigue que cuando se trata de formar las jóvenes generaciones para el ejercicio de oficios actualmente útiles y favorables, desde el punto de vista de la remuneración... consiste en desenvolver la habilidad manual y la cultura teórica de una manera amplia, general y una preparación técnica completa»⁵⁷.

De ahí que, en la Universidad del Trabajo, hubiera Escuelas profesionales diurnas, Cursos profesionales nocturnos y de adultos, Escuela Industrial Superior, etc. Las múltiples secciones (mecánica, electricidad, carpintería, modelado, etc.), los trabajos prácticos en los talleres, las clases de cultura técnico-humanística (francés, matemáticas, física, tecnología, dibujo, higiene, economía doméstica —para mujeres—, arte, geografía, historia, etc.), las actividades complementarias en seminarios, deportes y cursos monográficos, así como los gabinetes de Orientación Profesional y de Psicología aplicada a la industria y al trabajo, hacían de Charleroi un Centro piloto en la educación profesional europea y, como tal, muy codiciado por los pensionados españoles.

4. Las *Escuelas Normales* de maestros, sobre todo la dirigida por M. Sluys, en Bruselas, la de Amberes, Gante, Lieja, la Fröebliana para maestros de preescolar y la de Laecken para maestros de economía doméstica y agrícola, formaron parte del recorrido de los pensionados por las instituciones docentes belgas. En ellas estuvieron, entre otros, Jacobo Orellana Garrido, Pedro Loperena Romá, Lorenzo Luzuriaga Medina, Ángel Llorca Martínez, Manuel Velao Oñate, Victoria Losada Pérez, Agustín Nogués Sardá y varios grupos de maestros, inspectores o profesores de Escuelas Normales que recorrieron Bélgica.

Acogidas a la autonomía propia de la política escolar belga, que daba como resultado una gran variedad de organización, programas y actividades en las Escuelas Normales, éstas fueron consideradas por los españoles como Centros de formación de maestros en donde se cultivaba el buen gusto, el trabajo manual, los deportes y ejerci-

⁵⁷ Correas Fernández, D. «Los problemas del aprendizaje en Bélgica», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927, p. 177. Cfr., también Christiaens, A. G. *El cuarto grado de la escuela primaria*, traducido por, La Lectura, s/a.

cios físicos, la pedagogía práctica. Lejos del centralismo francés, en las Normales belgas no había internado obligatorio ni enseñanza gratuita (en 1911, por ejemplo, pagaba cada alumno 100 francos por curso), aunque muchos gozaban de becas sostenidas por las «comunidades» o por sociedades amantes de la cultura y de la enseñanza, muy numerosas en ese país. Por ejemplo, Asociación Femenina de Utilidad Pública, Sociedades Protectoras de la Infancia, Sociedad de Pedagogía, Sociedad de Pedagogía, Obra Nacional de la Infancia, Obra Mutualista de Mujeres Socialistas Belgas, Instituto de Caridad de Amberes, etc. Todas ellas, concediendo becas, ayudaban a sufragar los gastos de los futuros maestros en las Escuelas Normales.

Por lo que se refiere a *edificios* destinados a las Escuelas Normales, la mayoría eran monumentales y bellos.

«En este punto —se puede leer en una de las *Memorias* colectivas— llevamos gratas sorpresas, pues siempre creemos que el último edificio visto es ya inmejorable y aún falta otro que le sobrepasa en riqueza y grandiosidad»⁵⁸.

Algunas, como la de Brujas, eran auténticos palacios:

«...ante esta monumental y artística construcción cree hallarse el visitante frente a uno de los muchos palacios históricos que dan nombre y fama a la interesante ciudad. Pero una inscripción en la fachada le saca de su momentáneo error al advertir que se encuentra ante la Escuela Normal de maestras sostenida por el Estado. Al subir la amplia y señorial escalera, al atravesar el grandioso vestíbulo, sentimos orgullo y vergüenza a la vez. ¿Qué vamos a contestar cuando nos pregunten por nuestras Escuelas Normales?

El interior impone aún más que la fachada en elegancia, en suntuosidad, y sobre todo en higiene, ninguna de nuestras Universidades podría resistir la comparación. Salas de juego, salón de conferencias de actos oficiales y públicos, duchas y baños, jardines y campos de juego y aulas, todo de una gran riqueza»⁵⁹.

⁵⁸ «Excursiones pedagógicas al extranjero», en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, p. 112. La descripción se refería a la Escuela Normal de Maestras de Rue de Capucins en Bruselas.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 114. La descripción corresponde a la Escuela Normal de Maestras

Los estudios en las Escuelas Normales duraban generalmente cuatro años y entre sus profesores contaron con personalidades de la categoría de Sluys, Jonkheere, la Dra. Joteyko, Decroly, Devogel o Nyns. Todos magníficos profesionales.

«Del valor de ellos da idea el número de profesores que en ellas sirven y han servido, cuyos nombres tienen una significación y una resonancia universal en las cuestiones de educación. Así Sluys, patriarca de la Pedagogía contemporánea belga y promotor de la actual renovación educativa; Rouma, el reformador de la instrucción primaria en Bolivia y el pedagogo de la Psicología; Devogel, el actual Director General de Primera Enseñanza de la ciudad; Nyns el Inspector comunal y especialista de Pedagogía de anormales, y el mismo Decroly, todos ellos y otros de igual personalidad, formadores de maestros en la Normal de maestros de Bruselas»⁶⁰.

En cuanto a organización, régimen interno y áreas curriculares, las notas más salientes de las Normales belgas eran, respetando siempre la descentralización y autonomía propia de toda la enseñanza del país, el severo examen de ingreso a los quince años, la libertad de conciencia que no obligaba al estudio de la religión a todos aquellos que pidiesen ser dispensados de ella, el bilingüismo, la formación profesional teórico-práctica y la preocupación por la cultura física. Esto último lo conseguían introduciendo, junto a las materias clásicas, la gimnasia, deportes, baños y duchas diarios, excursiones y prácticas de higiene en el horario habitual. La formación profesional teórico-práctica, al igual que ocurría en Francia, ocupaban un lugar destacado en las Escuelas Normales belgas. A ello respondían las *prácticas pedagógicas*. Estas se hacían gradualmente en los dos últimos años. Los alumnos realizaban visitas a escuelas primarias y jar-

de Brujas. La existencia de baños y duchas, campos de juego, gimnasios y, en muchas ocasiones piscinas, era muy frecuente en la descripción de los centros de enseñanza de todos los niveles. Es posible que la influencia de los pedagogos médicos, surtiera su efecto. De hecho la inspección médica escolar estaba muy bien organizada, al menos así lo juzgaron los pensionados.

⁶⁰ Ballesteros Usano, A. «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el Cantón suizo de Neuchâtel», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1927, p. 235.

dines de infancia, asistía a lecciones modelo que daban los profesores de Pedagogía y los maestros de la clase en la escuela de aplicación y hacían trabajos para iniciarse en la preparación de las lecciones. Después, los propios alumnos de la Escuela Normal, daban las lecciones a los niños. Por último, permanecían quince días en la escuela de la ciudad para completar su preparación pedagógica. También aquí, se realizaban las prácticas pedagógicas semanales, a semejanza de las «lecciones de los jueves» en Francia. El sistema era parecido: exposición de una lección a los niños en presencia del Director de la Normal, profesor de Pedagogía y maestro de la clase correspondiente, crítica razonada de la exposición, con acta minuciosa de la práctica redactada por un alumno, y discusión y conclusiones de la misma.

Esta formación profesional produjo entre los pensionados gran admiración, como había ocurrido también en Francia ⁶¹.

Además de las Escuelas Normales para la formación de maestros y maestras de Primera Enseñanza, había en Bélgica una gran variedad de Escuelas para formación de otros tantos tipos de maestros: de escuelas agrícolas, de escuelas «guardianas», de escuelas profesionales, etc. Por ejemplo, la Escuela Fröbeliana, las Escuelas Normales agrícolas de Herve, Wavre (Brabante) o la Normal Superior de economía doméstica agrícola de Laeken, respondían a la formación de maestros de preescolar, de escuelas agrícolas o de escuelas domésticas.

De forma indirecta ya se ha hablado de estos tipos de escuelas en las páginas dedicadas a la enseñanza agrícola y a las escuelas taller. Nos parece excesivo extendernos más. Por lo que se refiere a las llamadas escuelas «guardianas» —como las tradujeron los pensionados españoles— cabe decir que respondían a las actuales guarderías

⁶¹ Cfr. Solana, E. «La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas», en *Anales de la JAE*, t. VI, 1912, pp. 345-416.

«Excursiones pedagógicas al extranjero». Memorias colectivas, en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, pp. 104-116; 213-236; y t. XIV, 1914, pp. 361-478.

García Martínez, E. «Algunas notas escolares de Francia, Bélgica y Suiza», pp. 115-128. Correas Fernández, D. «Los problemas del aprendizaje en Bélgica», pp. 169-182. Las dos Memorias, en los *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927. Sainz Ruiz, F. «La escuela y la inspección primarias en Francia, Bélgica y el Cantón suizo de Neuchâtel», pp. 235-239. Las dos Memorias en los *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924.

y escuelas de preescolar. La existencia de Normales diversas respondía a la exigencia de formación de maestros para las distintas escuelas.

SUIZA

Los pensionados españoles se encontraron en Suiza con un país todavía más descentralizado y localista que Bélgica. Cada cantón era un Estado independiente con absoluta libertad para organizar todos sus servicios y, entre ellos, la enseñanza.

«No es posible hablar, por tanto, de enseñanza suiza —comentaba A. Ballesteros—, puesto que cada Estado adopta un régimen distinto, un concepto educativo diferente y unos tipos de escuelas perfectamente diferenciados»⁶².

Condicionados por el idioma, los cantones suizos más visitados por maestros, profesores e inspectores españoles fueron los de lengua francesa. En concreto, el cantón de Vaud (principalmente Lausanne e Yverdón), el de Ginebra y el de Neuchâtel⁶³.

En los cantones visitados encontraron una serie de notas distin-

⁶² Ballesteros Usano, A. *Op. cit.*, p.240.

⁶³ Cfr. «Excursiones pedagógicas al extranjero» en *Anales de la JAE*, t. XII, 1913, pp. 236-255. Pontes Lillo, A. «Las escuelas profesionales femeninas en Francia, Bélgica y Suiza», pp. 69-148. Utray Jáuregui, N. «La inspección de primera enseñanza en Francia, Bélgica y Suiza», pp. 149-200. Mancho Alastuey, R. «Organización y sistema de enseñanza de las ciencias en las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza», pp. 257-300, los tres en *Anales de la JAE*, t. XIV, 1914. Pintado Arroyo, S. «Los orfelinatos escolares en Bélgica y Suiza», en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927, pp. 139-156. Ballesteros Usano, A. «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el Cantón suizo de Neuchâtel», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, pp. 240-251. Cfr., también los trabajos inéditos de Loperena Romá, P. «Las Escuelas Normales en Francia, Bélgica y Suiza», de Rosselló Blanch, P.; Rodrigo Bellido, M.; Sanz Poch, J.; Moreno de Sosa, J.; Peso Sevillano, J.; Llorca García, A.; Maeztu, M.; Llongueras Badía, J.; Boix Charlier, I.; López Velasco, E.; Masriera Vila, V.; Majano Araque, C.; Gil Febrel, A.; Oñate Pérez, P.; Díaz Ruano, J., y los 160 pensionados que viajaron a Suiza. Algunos visitaron otras capitales de otros tantos cantones, generalmente Zurich, Berna, Friburgo y Basilea, pero fueron los menos.

tivas que atrajeron su atención. Quizá porque eran las más novedosas, quizá porque eran las que con mayor interés iban buscando. Estas notas fueron: coeducación, neutralidad, autonomía comunal, escolarización casi total, ausencia de absentismo escolar, paidocentrismo, sensibilidad hacia los más pobres y marginados socialmente y alto nivel en los estudios pedagógicos.

Por razones obvias de espacio y finalidad de este trabajo, se van a señalar solamente algunas de estas notas, destacando aquellos Centros suizos de mayor interés.

1. La *coeducación* era la característica más sobresaliente de la enseñanza suiza. Así lo expresaron la mayoría de los pensionados al dar el juicio sobre la organización escolar de este país. Desde los primeros grados de las Escuelas Primarias hasta los Centros de cultura superior, es decir, en las Escuelas Normales, Ateneos (nuestros Institutos) y Universidades, asistían juntos escolares de ambos sexos. Ello creaba un ambiente simpático, atractivo e íntimo —solían comentar los españoles— comparado con nuestras escuelas unisexuales un tanto frías, serias y rígidas.

«...la desenvoltura de movimientos y de trabajo entre los niños de los dos sexos, la directa *emulación* que se despierta en las clases *coeducadoras*, la mutua influencia en los modales, en las acciones y hasta en la labor mental de niños y niñas son motivos de meditación y de atracción irresistible»⁶⁴.

En la coeducación veía el Sr. Ballesteros Usano, y con él muchos de los pensionados que visitaron escuelas suizas, un medio de «humanizar» la labor escolar y de «suavizar la disciplina». Según su testimonio, la influencia de este régimen de enseñanza se dejaba notar profundamente en las «relaciones sociales y las costumbres» y más concretamente, en la valoración de la mujer, en su libertad y en el respeto mutuo entre los sexos.

«Sin duda, no hay pueblo que profese y practique un mayor respeto a la mujer, una más alta estimación a la muchacha y donde

⁶⁴ Ballesteros Usano, A. *Op. cit.*, p. 241.

ésta goce de una libertad más absoluta en la vida social, que el pueblo suizo. Y *este respeto y esta libertad* nacen de la convivencia de los jóvenes de uno y otro sexo en todo momento, desde la primera infancia»⁶⁵.

Casi todos los profesionales españoles se identificaron con este planteamiento educativo y ponderaron lo interesante y fácil que sería intentar un ensayo de este régimen escolar en España. Sin duda, se estaba creando un estado de opinión favorable a la coeducación que pronto daría sus frutos, lamentablemente efímeros.

2. Con la coeducación, el laicismo era la nota más sobresaliente de la enseñanza suiza. La *neutralidad* de la escuela en materia religiosa estaba impuesta por el artículo 79 de la Constitución del Estado federal como obligación para todos los cantones. Además, algunos como el de Neuchâtel, especificaban que la enseñanza religiosa debía ser distinta de las demás materias de la instrucción y que ninguna persona perteneciente a una orden religiosa o ejerciendo funciones eclesiásticas, podía enseñar en las escuelas públicas (artículo 5 de la Ley sobre Enseñanza Primaria del Estado de Neuchâtel).

El problema de la libertad de conciencia en la escuela pública, lo había resuelto Suiza liberándola de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, aunque la legislación no impedía la enseñanza voluntaria de esta materia. Aquellos niños que desearan recibir instrucción religiosa podrían recibirla, siempre que no interrumpiera o estorbara la marcha normal de la escuela, es decir, debía impartirse fuera del horario escolar puesto que las lecciones de religión no formaban parte del curriculum oficial⁶⁶.

⁶⁵ *Ibidem*. Cfr. Barbeito y Cerviño, M.^a *Op. cit.*, p. 164. Ella especificaba el régimen de coeducación, en 1935, de esta manera: «En la escuela primaria elemental existe coeducación, en la secundaria se separan niños y niñas, y, en la superior vuelven a reunirse los dos sexos».

⁶⁶ Cfr., la nota (63). También, Barbeito y Cerviño, M.^a *Op. cit.*, pp. 164-165. Respecto a este punto, ella discrepa ligeramente sobre la neutralidad total de las escuelas suizas, vista por casi todos los pensionados. Afirmaba que en algunos cantones, por ejemplo en el de Berna, la religión protestante se impartía a todos los niños durante los nueve años que abarcaba la escolaridad (de 6 a 15 años), excepto a los que eran dispensados de ella a petición de los padres.

La escuela era neutra para formar a los niños en el amor y la paz. Y sólo con un profundo espíritu de tolerancia y con un exquisito respeto a la conciencia infantil podía conseguirlo. De sus programas había que borrar todo tipo de discordias, rencores o enemistades que desvirtuaran la armonía que debía reinar en cada escuela. Por otra parte, la neutralidad era fruto de la democracia que, a su vez, era expresión del espíritu de la colectividad, del pueblo.

La neutralidad de la escuela llevaba consigo unos nuevos planteamientos de la moral, basada en el dominio consciente de la voluntad, en la apetencia del bien por el bien mismo, en la responsabilidad, en la rectitud de conciencia como máximo juez de las acciones humanas e independiente de toda referencia a una religión determinada. Se trataba de adquirir en la escuela una *educación moral racional* sin despreciar la moral religiosa, antes bien tomando de ella sus elementos más auténticos. La solidaridad, el espíritu cívico, la tolerancia, la adhesión al grupo, la libertad, la crítica, la autodisciplina, el patriotismo y el internacionalismo, el amor a la familia, el amor a las bellas acciones y a la verdad, la ayuda a los más débiles, el respeto a la naturaleza y la defensa de la justicia, serán algunas de las virtudes de la moral laica que la nueva escuela neutra había de inculcar. Por todas ellas sienten verdadero entusiasmo los pensionados españoles que fueron a Suiza.

3. La escolarización era total en Suiza. No era posible eludir, ni nadie lo intentaba, el precepto constitucional de la *obligatoriedad* de la enseñanza. Esta obligatoriedad comprendía también la asistencia regular a las clases de tal manera que las faltas tenían que ser justificadas si estaban motivadas por enfermedad u otras razones. Para que el niño pudiera ausentarse de la escuela, los padres estaban obligados a solicitar una licencia de la Comisión Escolar, que daba la autorización o la denegaba, una vez conocidos los motivos que obligaban al niño a faltar a las clases. En todo caso, las licencias no podían exceder de diez semanas en todo el curso ⁶⁷.

⁶⁷ Los artículos 15, 77 y 78 de la Constitución suiza, prescribían la libertad, obligatoriedad y gratuidad de la instrucción primaria en todo el territorio suizo. El artículo 45 de la Ley sobre enseñanza primaria del Cantón suizo de Neuchâtel decía así: «Las comisiones escolares pueden conceder dispensas escolares para realizar trabajos agrícolas; sin embargo, estas licencias no pueden exceder de diez semanas, desde abril

Las sanciones que las autoridades imponían a los padres que incumplieran sus deberes de enviar a sus hijos a la escuela, iban desde una posible advertencia, a una multa o prisión de uno a tres días. No obstante la dureza de las leyes y reglamentos locales, rara vez se imponía sanción a los padres porque ellos eran los primeros convencidos de la trascendencia de la labor escolar y sentían la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela.

Bien por voluntad e interés de los padres, bien por miedo a las sanciones, lo cierto era que en Suiza la escolarización de la infancia era total y el absentismo escolar casi nulo. Y esto lo vivieron muy positivamente los pensionados españoles. «¡Cuándo entrará esta necesidad en el espíritu de los padres españoles!» exclamaba el señor Ballesteros Usano a propósito del tema ⁶⁸.

4. La escuela suiza estaba hecha para el niño. El *paidocentrismo* había triunfado en este país. Era graduada y adaptada a sus posibilidades, era una escuela a la medida. Las clases eran luminosas, alegres, amplias, cómodas. Las paredes estaban decoradas con gusto. En el invierno había calefacción y con ella se conseguía un ambiente grato, suave, agradable. La fotografía de Pestalozzi presidía la escuela suiza y su sonrisa llena de inteligencia y de armonía y sosiego, de paz y de amor, era todo un símbolo de lo que se vivía en ella. Lo que se enseñaba estaba hecho a la medida del niño y la disciplina estaba basada en el amor. Por todo ello los escolares asistían con gusto a la escuela. Así lo vieron los pensionados españoles:

al 1.º de noviembre de cada año. Los alumnos que hubieran obtenido licencia durante los dos últimos años de escolaridad están obligados, a menos que obtengan el certificado de estudios, a frecuentar regularmente la escuela durante el semestre de invierno siguiente.» A su vez, los artículos 52 al 60 de la Ley fijaba las sanciones que habían de aplicarse a los padres o tutores cuyos hijos cometieran falta de asistencia a la escuela. La llegada tarde a la clase, cuando no era justificada, se contaba también como falta. Si el alumno reincidía, se pasaba aviso al Juez de Instrucción quien imponía la multa correspondiente. Después de dos multas se pasaba aviso a la policía de la reincidencia y la persona responsable sufría prisión por tiempo inferior a tres días.

⁶⁸ Ballesteros Usano, A. *Op. cit.*, p. 245. La admiración por la escolarización total conseguida en Suiza, la sintieron la mayoría de los españoles que se pusieron en contacto con la escuela suiza. Cfr. Barbeito Creviño, M.ª *Op. cit.*, pp. 162-165. Cfr., las obras citadas en la nota (63), de este capítulo.

«Los niños aman con entusiasmo su escuela porque la enseñanza no les tortura, porque trabajan en cosas que atraen su interés, porque no hay lecciones de memoria, ni rígida disciplina. Por todo esto los niños aman la escuela» ⁶⁹.

5. La sensibilidad hacia los más pobres y marginados fue otra de las notas características de la educación que los profesores españoles encontraron en Suiza. Las sociedades protectoras de los niños, la atención al preescolar, el cuidado de enfermos o débiles en escuelas al aire libre y colonias permanentes (la de Neuchâtel y la de Chaux-de-Fonds eran famosas). Todas estas instituciones benéficas y complementarias distaban poco de las que se han citado en este trabajo al hablar de Bélgica. Hay, sin embargo, un tipo de escuelas netamente suizas: los *hospicios* para niños pobres, no necesariamente huérfanos. Esta dedicación a niños marginados, aunque no fueran huérfanos, distinguía a Suiza de los demás países puesto que en todos ellos estas instituciones eran siempre para huérfanos.

Los hospicios u orfelinatos (como modélico, casi todos los pensionados citaban el llamado Borel en Dombresson, cantón de Neuchâtel) estaban generalmente en el campo. Eran como pequeños pueblos formados por varias casas —el de Dombresson tenía nueve hotelitos— y en cada uno vivía un grupo de niños en régimen familiar. Una mujer, que tenía que ser viuda y con hijos, hacía el papel de madre de los diez o doce niños que vivían allí. Ella los atendía, les hacía la comida, les lavaba la ropa. La casa era su hogar. Daban paseos con la «madre», jugaban, colaboraban en la casa, etc. De ella salían cada mañana para ir a la escuela. El Director de las escuelas hacía de «padre» y cuando acababan la Enseñanza Primaria aprendían un oficio. «¡Qué lejos —exclamaban casi unánimemente los pensionados españoles— están nuestros hospicianos de este trato sano, familiar, acogedor!».

Esta tradición no se ha roto en Suiza. Basta hacer una visita al Kinderdorf «Pestalozzi» en Trogen para comprobar el modelo educativo de los hospicios suizos. Se fundó esta ciudad infantil para huérfanos de la última Guerra Mundial y todavía en 1980 convivían

⁶⁹ *Ibidem*.

los niños en un régimen familiar semejante al que pudieron observar los pensionados allá por los años veinte ⁷⁰.

6. Los pensionados completaban las observaciones de la enseñanza suiza con visitas a escuelas «menagères», escuelas al aire libre, *colonias* escolares donde los niños fortalecían su cuerpo y su espíritu con una vida sana. Allí pasaban temporadas distintos grupos escolares para ponerse en contacto con la naturaleza, realizar ejercicios físicos, convivir, etcétera. Estas instituciones que la ILE tanto fomentó en España, fueron un foco de atracción continua en todos los países que los pensionados visitaron.

También la formación de los maestros en las Escuelas Normales suizas, bien orientadas, con buen profesorado (del director de la Escuela Normal de Lausanne, M. Guex, hablaban casi todos ellos) y con prácticas inteligentemente planificadas, era tema obligado para los profesionales españoles.

Por último, y sin agotar el tema, el Conservatorio de música de Ginebra, donde a partir de la Primera Guerra Mundial se había establecido Jacques Dalcroze, creador del primer método de educación musical por el movimiento corporal, fue estudiado también por diversos pensionados. Recuérdese que quien lo introdujo en España, señor Llongeras Badía, había sido pensionado por la Junta.

⁷⁰ En 1976 estuvimos visitando el «Kinderdorf Pestalozzi». Hay varios folletos sobre esta escuela, creada en 1946 para niños huérfanos de guerra por M. Walther. En la Institución se acoge huérfanos de las últimas guerras. Está organizada en varias casas, de las distintas nacionalidades (austriacas, italianas, francesas, alemanas, para huérfanos de la Segunda Guerra Mundial. Después se han aumentado casas para coreanos, vietnamitas, camboyanos, etc., de las últimas guerras). Hay un matrimonio al frente de cada casa de la nacionalidad correspondiente. Pueden vivir con sus hijos y otros ocho o diez niños más. Hacen de «padres», son maestros y enseñan las primeras letras y las primeras nociones en la lengua vernácula. Después, todos van al Instituto, donde la enseñanza se imparte en lengua alemana, el idioma oficial del «Kinderdorf». Hacen trabajos manuales como «souvenirs», editan un periódico, titulado *Amistad*, en el que cada niño escribe en su propia lengua. Constituyen un verdadero pueblo con todos los servicios. Es una especie de ciudad de los muchachos «sui generis» internacional.

Para el Orfelinato de Dombresson, Cfr. Ballesteros Usano, A. *Op. cit.*, pp. 246-247. Pintado Arroyo, S. «Los orfelinatos escolares en Bélgica y Suiza» en *Anales de la JAE*, t. XVIII, 1927, pp. 153-156. Véanse para este tema los trabajos y nombres citados en la nota (63), de este capítulo.

Teresa Marín Eced

Estas fueron algunas de las notas e instituciones educativas, muchas de ellas comunes a Francia y sobre todo a Bélgica, que atrajeron en Suiza la atención de profesores e inspectores españoles.

EL INSTITUTO J.J. ROUSSEAU

El principal Centro de investigación pedagógica para los pensionados fue, sin duda, el Instituto J. J. Rousseau, dirigido por M. Claparède.

No es el momento de hacer la historia de este Centro. Baste saber que, superadas las dificultades de tipo administrativo y financiero, el Instituto comenzó a funcionar en 1912, con el siguiente programa, redactado por uno de sus fundadores:

- «1. Estudio de las principales escuelas educativas actuales (Herbart, Spencer, Abbotsholme, Lietz). Características de las escuelas donde se aplica uno u otro sistema.
2. Principios para que la enseñanza sea educativa.
3. Psicología infantil con trabajos de laboratorio.
4. Legislación y organización escolar en los principales países civilizados (niveles o grados de enseñanza, enseñanza privada, coeducación, etcétera).
5. Higiene de la infancia (escolaridad, alimentación, vestido, educación física, ejercicio, juego, etcétera).
6. Análisis de los nuevos autores.
7. Pedagogía de anormales.
8. Educación moral.
9. Obras post-escolares y complementarias de la escuela (colonias, museos y excursiones escolares, bibliotecas, sociedades de instrucción popular, patronatos, lecturas y conferencias, cursos profesionales, extensión universitaria, etc.).
10. Conferencias para padres»⁷¹.

⁷¹ Cfr. Bovet, P. *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*. Delachaux-Niestlé. CAP, 1932, p. 12. La traducción es nuestra. Véase esta publicación para conocer toda la historia del Instituto: dificultades primeras, relación de Claparède con Bernard Bouvier, Millioud, E. Petit, P. Bovet, etc. Se recogen en él los cursos de formación del profesorado, en 1910, primeras actividades precursoras del Instituto, etc.

De estos diez puntos que constituyeron el programa del Instituto, hecho por Claparède con la colaboración de Bovet, los estudios de Psicología del niño en los Laboratorios del Centro —punto 3—, la Higiene de la infancia —punto 5—, la Pedagogía de anormales —punto 7—, y las obras post-escolares y complementarias (colonias, museos escolares, excursiones escolares, bibliotecas, etc.) —punto 9—, fueron los que mayoritariamente estudiaron los pensionados. Los nombres de los colaboradores del Instituto, que elevaron el nivel de la nueva escuela pedagógica, estarán unidos a los españoles que allá fueron. Así, Mlle. Descocudres, que se ocupaba de la educación de niños retrasados; Mlle. Audermars, especialista en el dibujo de los niños y directora, —junto con Mlle. Lafendel— de la «Maison des Petits», escuela aneja al Instituto; A. Ferrière, promotor del movimiento de las escuelas nuevas; Bovet y el propio Claparède, fueron nombres reiteradamente repetidos por el centenar de profesores e inspectores españoles que estudiaron y trabajaron en Suiza.

La guerra de 1914 había frenado el esplendor de los dos primeros años, pero en 1921 se reorganizó el Instituto y se desarrolló rápidamente. Fue a partir de esa fecha cuando aumentó el número de personas que deseaban estudiar en él. Pero sobre todo desde 1925, fecha en que el propio Instituto fundó el BIE (Bureau Internationale d'Education) para fomentar las relaciones entre los pueblos y promover la paz a través de la educación, se produjo la eclosión de profesionales españoles que deseaban ir a visitarlo, a realizar sus cursos de vacaciones, a obtener sus diplomas y títulos, a conocer sus exposiciones pedagógicas permanentes, etc.⁷².

Como lo que pretendía Claparède, su Director, era conseguir una preparación científica de los educadores, el objetivo de este Centro cuadraba perfectamente con el de la Junta. De ahí que ésta fomen-

⁷² Cfr., los expedientes de P. Rosselló Blanch, J. Sanz Poch, M. Rodrigo Bellido, V. Masriera Vila, I. Boix Chaler, L. García Sainz, F. Bohigas Gavilanes, J. Jaén Sánchez, M. Comas Camps, J. Llongueras Badía, C. Majano Araque, J. Peinado Altable etc. A Llorca García y los grupos que fueron bajo su dirección en 1921 y 1925. Antes de 1921, Cfr., entre otros, los de M.^a de Maeztu, P. Vila Dinarés, R. Sensar Vila, el segundo grupo de maestros dirigidos por L. Álvarez Santullano, A. Llorca García, N. Utray Jáuregui, M.^a D. Cebrián y Fernández Villegas, G. Comas Ribas, M. Nuviola Falcón y P. Oñate Pérez.

tara las salidas en grupos o individuales al Instituto para que en él aprendieran nuestros profesores e inspectores a investigar, para que hicieran estudios sobre el desarrollo del niño, Psicología General, problemas didácticos, técnicas de Orientación Profesional, etc.

En la segunda época del Instituto —después de la Primera Guerra Mundial— M. Meilli, Mme. Antipoff, M. André Rey y J. Piaget realizaban investigaciones de Psicología Infantil. Mlle. Descoeudres trabajaba con niños anormales junto a Mme. Loosli-Usteri y el Doctor Brantmay. M. Baudouin investigaba y enseñaba el psicoanálisis aplicado a la educación. Los profesores Claparède, Fontègne y Walther publicaban obras sobre Orientación profesional (Claparède publicó *L'Orientation professionnelle, ses problèmes et ses méthodes*, en Ginebra, BIE, 1922. Traducción de Mercedes Rodrigo, La Lectura, Madrid, 1927). Robert Dottrens, terminados sus estudios en el Instituto, colaboraba como Inspector de las Escuelas del cantón. Pedro Rosselló, obtenidos los diplomas correspondientes, se quedó como colaborador en el BIE y trabajaba en el equipo. Pierre Bovet, profesor de Psicología Experimental y su metodología, y segundo Director del Instituto, trabajaba íntimamente unido a Claparède. Jacques Dalcroze enseñaba en Ginebra su método de Gimnasia rítmica.

Era todo un grupo compacto, lleno de ideales y de fe en la educación, que no regateaba esfuerzos para difundir su espíritu. Primero, con la redacción de sus boletines de información: *L'Amicale*, *L'Intermédiaire* y, sobre todo, *L'Educateur*. Segundo, con la organización de cursos de vacaciones, al principio llevados a cabo sólo por el Instituto y después en colaboración con el BIE. Tercero, organizando conferencias, coloquios y Congresos internacionales, puesto que, en frase de Claparède, el mejor medio de suprimir distancias era franquearlas. En efecto, a la sombra de este grupo se celebró el Congreso de la Federación Universitaria Internacional, al que asistió el señor Jiménez Fraud; el Congreso de Psicología Infantil, en el que España estuvo representada por el señor Simarro; el Congreso de Escuela Nueva de 1923, al que asistieron Pedro Rosselló y Mercedes Rodrigo; el de Educación Moral y pacifismo en 1924, con asistencia también del señor Rosselló y de M. Rodrigo; el III Congreso Internacional de Educación familiar, en el que participó María de Maeztu, etc.

Todos y cada uno de los nombres, que a título de ejemplo he-

mos mencionado, fueron repetidamente citados por los profesionales españoles. A los congresos, conferencias y coloquios internacionales, que fueron frecuentes sobre todo después de haberse convertido Suiza en la sede de la Oficina Internacional de Educación (BIE), asistieron otros muchos pensionados, además de los anteriormente nombrados ⁷³.

Aneja al Instituto J.J. Rousseau funcionaba la «Maison des Petits», dirigida por las profesoras Audermars y Lafendel. Era una escuela modelo para preescolar inaugurada en 1914.

Allí los pensionados acudían a observar la organización del trabajo y el material, construido en su mayor parte por las propias profesoras del Centro. Este material estaba distribuido en varias dependencias, según expresión de muchos de los becados que tuvieron ocasión de visitar la escuela: «cuarto de la construcción»; «cuarto de los modeladores», donde los niños trabajaban con la plastilina o con otros elementos de modelar; «cuarto de lenguaje», con gran variedad de juegos, colecciones de objetos, fichas e ilustraciones; «cuarto del cálculo», donde se podía manipular con bolas, discos de colores y figuras, para que el niño intuyera las primeras nociones de cantidad, de dimensión y de forma hasta llevarlo al concepto de número; «taller de aprendices», con todo tipo de material para la creación y el lugar idóneo para el trabajo individual.

Allí los pensionados que estudiaban la teoría pedagógica en el Instituto J.J. Rousseau hacían sus prácticas observando el sistema de enseñanza, el programa, la metodología, la disciplina —basada en el autocontrol—, etc. Para la formación del carácter se practicaba la llamada «hora de la medida», que se hacía cada sábado. Consistía en una especie de autoexamen de la conducta. El niño apuntaba con el signo «más» o con el signo «menos» la atención, la memoria, el esfuerzo, el orden, la obediencia, etc., que había tenido durante la se-

⁷³ Cfr., la cita anterior, las Memorias publicadas en los *Anales* de la JAE, que se cita en la nota (63) y los trabajos inéditos siguientes: «Orientación profesional con el profesor Walther», de J. Moreno de Sosa; «Trabajos de laboratorio en Ginebra», de J. del Peso Sevillano; «Contribución a la solución del problema de la primera enseñanza», de P. Rosselló Blanch. Otros trabajos, sin título, enumerando los trabajos de laboratorio, clases, apuntes, etc., de los distintos profesores del Instituto pueden verse en J. Peinado Altable, J. Jaén Sánchez, J. Sanz Poch, y en general los becados nombrados en la nota (71), de este capítulo.

mana. Era éste un elemento disciplinar típico de la «Maison des Petits» y despertó las mayores alabanzas de los visitantes. Esta escuela, donde se experimentaban los trabajos de laboratorio del Instituto, era una escuela de motricidad, de las sensaciones y de la satisfacción intelectual, según exigencia de los tres momentos del desarrollo infantil mantenidos por los teóricos de la escuela ginebrina de Claparède.

Los pensionados que visitaron la «Maison des Petits» fueron los mismos que los que estudiaron la teoría educativa en el Instituto J.J. Rousseau.

VALORACIÓN DE LA JAE POR EL INSTITUTO J.J. ROUSSEAU

En Suiza destacó un hecho que no se dio en otros países: el alto concepto que se tenía de la Junta. En los círculos intelectuales ginebrinos, en concreto en el Instituto J.J. Rousseau, se valoró muy positivamente la labor de la JAE. Ello hizo que la relación de la Pedagogía española no fuera de mera receptividad respecto a la suiza, sino que estuvo marcada por la reciprocidad. Los pensionados españoles daban con frecuencia conferencias en el Instituto J.J. Rousseau y en la Universidad, colaboraban en revistas (en el boletín del Instituto, *L'Éducateur*, colaboraron Víctor Masriera Vila, Lorenzo Luzziaga Medina, Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Rosselló Blanch, etc.). Por otra parte, profesores del Instituto Rousseau viajaron repetidas veces a España.

Esta relación de intercambio pedagógico-cultural se acentuó a partir de la visita de Claparède a Madrid, en 1923. El viaje había sido preparado por la Asociación Española de Antiguos Alumnos y de Amigos del Instituto J.J. Rousseau. Esta asociación se había propuesto establecer relaciones entre los hombres que trabajaban en el Instituto y los que trabajaban en la Junta. Pedro Rosselló había sido el encargado de establecer relaciones entre Claparède y un grupo de españoles: Luis Álvarez Santullano, José Castillejo, M. Bartolomé Cossío y varios profesores de la Escuela Superior del Magisterio. La presentación se había hecho en el Museo Pedagógico en 1923. Anteriormente, en 1920 M. Claparède había tomado parte activa en la Escuela de Verano de Barcelona. Fueron dos viajes fructíferos. Pero

en este estudio conviene resaltar el segundo de ellos, el de 1923, en que la Junta había invitado al Director del Instituto Rousseau para que diera unas conferencias en Madrid.

«A esta Junta —comentaba Bovet años más tarde— debemos, desde el primer año del funcionamiento del Instituto, los alumnos becarios que se han contado entre nuestros mejores estudiantes. A ella le debemos los viajes que, antes de la Dictadura, organizaba cada año para una treintena de Inspectores de Enseñanza Primaria»⁷⁴.

Con los directores de los grupos, especialmente con Luis Álvarez Santullano, con Pedro Rosselló Blanch —que se convertiría en colaborador asiduo del Instituto—, con Mercedes Rodrigo Bellido y José Castillejo Duarte, entre otros, se entabló verdadera amistad e intercambio. Piaget, Walther, Ferrière y Bovet seguirían las huellas de Claparède y visitarían España, invitados por la Junta.

Aquí conocieron los Laboratorios, las Bibliotecas, las revistas de educación y cultura que ella había impulsado, las Residencias de Estudiantes «verdaderos lugares de vida intelectual, sencillas y acogedoras», el Instituto-Escuela «especie de colegio modelo, escuela activa donde la coeducación de sexos se puso en práctica»⁷⁵. Todo ello les pareció a los hombres del Instituto Rousseau un verdadero foco de renovación pedagógica.

«Fue un gran privilegio para los profesores de nuestro Instituto Rousseau el conocer este puñado de hombres y de instituciones que, bajo la monarquía, sin hacer una política de partido (al menos la mayoría de ellos) preparaban lo que la nueva España tiene de mejor y más rico en promesas»⁷⁶.

Las actividades de la Junta y de los antiguos alumnos del Instituto no eran ajenas al grupo ginebrino capitaneado por Claparède. Así, desde Ginebra se había seguido con interés el cursillo dirigido

⁷⁴ Bovet, P. *Op. cit.*, p. 155. La traducción es nuestra.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 156.

⁷⁶ *Ibidem*.

por dos antiguos alumnos del Instituto: Pedro Rosselló Blanch y Mercedes Rodrigo y Bellido. Fue un cursillo realizado en el Museo Pedagógico sobre técnicas educativas, al que asistieron veinte maestros —seleccionados de entre setenta y cinco— venidos de todos los rincones de España y a los que el Ministerio había acordado conceder un permiso de seis meses.

En el Instituto J. J. Rousseau se había interesado también e incluso habían colaborado, la Institución española para la reeducación de mutilados del trabajo, creada por César de Madariaga. Este seguimiento de la nueva Institución se había conseguido gracias a la profesora Mercedes Rodrigo Bellido, una de las antiguas alumnas del Instituto Rousseau y puntal en el tema de reeducación de minusválidos por accidentes de trabajo.

Cuando la Junta tuvo dificultades para mantener su autonomía frente a la Dictadura del General Primo de Rivera, los señores Bovet y Claparède se interesaron por ella pues la labor de la Junta gozaba de todas sus simpatías ⁷⁷.

A través de la «Asociación de antiguos alumnos y amigos del Instituto» y de la *Revista de Pedagogía*, que formaba parte de la Liga Internacional de Escuelas Nuevas, se mantuvo una continua relación de intercambio entre la Pedagogía española y la suiza. De ahí que la relación con este país no fue sólo receptiva por parte de España sino de igualdad a través de los más prestigiosos pensionados: Luis Alvarez Santullano, Antonio Ballesteros Usano, Lorenzo Luzuriaga Medina, Rosa Sensat Vila, Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Roselló Blanch, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Luis de Zulueta y Escolano, Juan Comas Camps, Juan Jaén Sánchez, José Peinado Altable, Jesús Sanz Poch, etc. Todos ellos pertenecieron a la «Asociación de antiguos alumnos y amigos del Instituto J. J. Rousseau» y su categoría profesional permitió establecer otro tipo de relación, más cercana al intercambio y a la colaboración. Esto no ocurrió en otros países. Una figura clave, sin duda, para conseguirlo fue Pedro Rosselló.

⁷⁷ Cfr., correspondencia de R. Llopis Ferrándiz con Castillejo. Archivo JAE, Leg. 1880, y la de M. Herrero García. Leg. 1866.

RELACIONES INTERNACIONALES Y PACIFISMO

Dentro del Instituto J. J. Rousseau, además de la Maison des Petits, merece destacarse el BIE, una de las Instituciones Internacionales más famosas, que atrajo la atención de los profesionales de la enseñanza del mundo entero y en particular de los pensionados españoles. En este Organismo se trataba de fomentar las relaciones internacionales y el pacifismo.

Situemos la significación del BIE, aunque sea a grandes rasgos. Antes de la Primera Guerra Mundial se había ido extendiendo entre los educadores una exigencia de impulsar la solidaridad entre los distintos pueblos, una conciencia y voluntad de contribuir al entendimiento más allá de las fronteras de cada país. En los diferentes Congresos Internacionales de educación (Londres, París, Bruselas, Roma y Ginebra fueron las ciudades que guiaron sus preferencias) comenzaba una propaganda pacifista que había ido ganando terreno.

La guerra, lejos de ahogar este movimiento, sirvió de revulsivo. La Sociedad de Naciones, donde según se ha dicho trabajaba Pedro Rosselló Blanch, fue el germen de los múltiples organismos de cooperación internacional con fines educativos. Basta con recordar algunos de ellos. La Cruz Roja de la Juventud, la Asociación Universal para la Enseñanza de los Adultos —creada en 1918—, la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (1919), la Unión Internacional de Asistencia a los Niños (1920), la Declaración de los Derechos del Niño, llamada también «Declaración de Ginebra» (1923), pueden ser ejemplos significativos del interés por las relaciones internacionales de la posguerra. Por otra parte, el I Congreso Internacional de la Nueva Educación (1921) y la Liga que en él se formó para unificar esfuerzos por un nuevo tipo de educación sin fronteras; la aparición de la revista *Pour L'Ere Nouvelle* como órgano de esas escuelas (1922); el III Congreso de Educación Moral (la nueva moral laica de solidaridad y tolerancia) de Ginebra y la Liga que en él se formó, «Ligue Internationale de la Jeunesse» (1923), cuya finalidad principal era la educación pacifista, fueron otros tantos hitos en las relaciones entre los pueblos. Basta echar una ojeada al Repertorio de Organismos Internacionales, establecido por la Sociedad

de Naciones, para comprender la fiebre de asociacionismo y de cooperación internacional en el terreno educativo ⁷⁸.

Por lo que a pensionados se refiere, ha de destacarse el contacto beneficioso que al profesorado español le produjo el conocimiento de las múltiples asociaciones internacionales de maestros y profesores, asociaciones de estudiantes y de juventudes, de socorro y protección a la infancia (se ha hablado ya de la organización de los orfanatos suizos), los institutos pedagógicos y escuelas internacionales así como las ligas internacionales de educación.

De entre todas, una de las instituciones que mayor impacto producía en nuestro profesorado fue la llamada «Ecole International de Genève», abierta en 1924, y que perseguía como finalidad fundamental el desenvolvimiento entre los alumnos del sentimiento de fraternidad humana y de comprensión internacional. Esta escuela no era única en Suiza, pero se consideraba modelo y como tal era visitada por los españoles que, aún sin haber vivido la Guerra Europea, habían estado al lado de los pueblos que luchaban por la libertad y el pacifismo ⁷⁹.

Estas escuelas de la paz, con ser muy beneficiosas, no eran suficientes. El movimiento pacifista de los años 1920-1925 tenía necesidad de crear una institución más eficaz.

«Una organización, que colocándose fuera de todo partidismo político o confesional, se constituyera como el centro internacional de todos los esfuerzos y en vista a la mayor eficacia de los mis-

⁷⁸ Cfr. Martín, W. *Histoire de la Suisse, Essai sur la formation d'une Confédération d'Etats*. París, 1926. Société des Nations. *Repertoire des Organisations Internationales* (Asociaciones, Comisiones, Departamentos, etc.), Genève, 1925. Cfr., también Alfaya López, C. *Noticias sobre algunas transformaciones sociales de la post-guerra en Bélgica*, Madrid, 1927, especialmente el capítulo IV (Instituciones cooperativas, asistencia para obreros, movimiento social femenino, sindicatos).

⁷⁹ Recuérdese la división de España entre aliadófilos y germanófilos, sus apasionadas discusiones en el Ateneo y en la prensa. Casi todos los intelectuales españoles habían optado por los primeros, que los consideraban símbolo del mundo libre. Cfr., también Rodrigo Bellido, M. y Rosselló Blanch, P. «Lo que piensan de la guerra los niños españoles», en *L'Educateur*. Febrero, 1923, pp. 42-43. El mismo artículo publicado en *Revista de Pedagogía*. Noviembre, 1922.

mos. Este organismo se llamó *Bureau International d'Éducation*⁸⁰.

Como en tantas otras iniciativas para la cooperación entre los pueblos, Ginebra se constituyó en sede de la nueva Organización encargada de fomentar la cooperación en materia educativa. El instrumento que la hizo posible fue el Instituto de Ciencias de la Educación, el llamado «Instituto J. J. Rousseau». Valiosas personalidades internacionales y ginebrinas (el grupo que ya se ha nombrado en páginas anteriores), colaboraron en el proyecto y, a principios de 1926, quedó instalado el BIE dentro del propio Instituto. Para hacer posible su funcionamiento se le había destinado una considerable cantidad de dinero que el Instituto J. J. Rousseau acababa de recibir del «Memorial the Laura Spelman Rockefeller».

En marzo de ese mismo año de 1926, el BIE comenzó sus trabajos y pasaron a él los servicios del «Bureau International des écoles en plein air» y del «Bureau International d'Éducation Morale». Impulsó las relaciones con los Ministerios de Instrucción Pública de todos los países. En España, sin embargo, no fue el Ministerio sino la JAE su interlocutor.

El Bureau International d'Éducation realizó una ingente obra de información, organizó exposiciones pedagógicas permanentes —antes, el Instituto Rousseau las organizaba, pero temporalmente—, recogió iniciativas de todo el mundo para poder colaborar a la solución de los grandes problemas educativos. Su labor fue muy bien acogida hasta el punto que, en 1928, contaba con ciento setenta y nueve representantes, correspondientes a sesenta y un países. España estuvo relacionada con el BIE a través del señor Luzuriaga como representante español en la Liga Internacional de Escuelas Nuevas, y a través de varios miembros de la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos del Instituto Rousseau: Mercedes Rodrigo Bellido, Francisca Bohigas Gavilanes, Juan Comas Camps, Manuel Alonso Zapata, Luis Álvarez Santullano, Víctor Masriera Vila, Rosa Sensat Vila,

⁸⁰ Sanz Poch, J. «La oficina internacional de educación» en *Revista de Escuelas Normales*. Enero, 1928, p. 8.

Leonor Serrano Pablo y Pablo Vila Dinarés «el primer alumno de nuestro Instituto», como solía decir orgullosamente P. Bovet ⁸¹.

En el BIE trabajaba también un ex pensionado, Pedro Rosselló Blanch, que se había convertido en el recepcionista oficial y en el guía de todos los pensionados y grupos que viajaban a Suiza.

«Dejamos a Rosselló —contaba en 1935 una pensionada— distinguido representante español en la acreditada organización, que se hallaba muy ocupado en preparar inaplazables trabajos» ⁸².

El BIE, a través de sus *Anuarios Internacionales de Educación*, a través de sus *Guides du voyageur s'interessant aux écoles* (Genève, 1927), de su Conferencia Internacional sobre el bilingüismo en educación (Luxemburgo 2-5 de abril, 1928) y, sobre todo, a través de sus actividades por la paz en la escuela, contribuyó considerablemente a crear un estado de opinión pacifista entre los profesionales de la educación del mundo entero y de España particularmente. Se ha dicho que muchos pensionados estuvieron unidos al movimiento por la paz a través de la Asociación de antiguos alumnos del Instituto, formada a raíz de la Primera Guerra Mundial.

También colaboraron pensionados españoles en la Conferencia

⁸¹ Habían hecho estudios y asistido a cursos de invierno o de verano hasta 1928, además, estos otros pensionados: C. Alfaya López, A. Llorca García, A. Ballesteros Usano, J. Capó Valls, D. Cebrián y Fernández Villegas, F. Doreste Betancor, F. García Almería, A. González Rivas, G. Hernández de la Herrera, M. Herrero García, J. Herrero Pérez, C. Isern Galcerán, R. Landa Vaz, J. Lillo Rodelgo, M. Liz y Díaz, P. Loperena Romá, R. Llopis Ferrándiz, J. B. Llorca Martínez, A. Maceda López, M.^a de Maeztu Whitney, R. Mancho Alastuey, G. Manrique Hernández, F. Manuel Noguerras (se encontraba en Ginebra en ese año, 1928), F. Martí Alpera, J. Moreno de Sosa, M. L. Navarro Margati (se encontraba pensionada por esas fechas), D. Nogués Sardá, M. Nuviola Falcón, J. A. Onieva Santamaría, P. Oñate Pérez, J. del Peso Sevillano (que estuvo tres veces pensionado en Suiza), S. Pintado Arroyo, J. Piñol Miranda, A. Pontes Lillo, C. Sainz Amor Alonso, F. Sainz Ruiz, M. Santaló Parvovell, J. Sanz Poch, E. Solana Ramírez, R. Tomás Samper, N. Utray Jáuregui, L. Valeri Sahis, V. Valls Anglés, los maestros e inspectores del tercer viaje colectivo con Santullano y los maestros y maestras del Grupo Escolar «Cervantes». No sabemos si todos estos antiguos alumnos pertenecían o no a la Asociación. Pero ciertamente, era un grupo suficientemente amplio y significativo como para tener peso específico en el BIE.

⁸² Barbeito Cerviño, M. *Op. cit.*, p. 174.

Internacional de la Paz por la Escuela, celebrada en Praga, abril de 1927; en la 1.ª Exposición de Literatura escolar inspirada en los principios de la solidaridad y cooperación internacional, en 1928; en los Cursillos de Pedagogía de la Paz, que se organizaron dentro de los cursos de verano, ya habituales en Ginebra; en las semanas de información organizadas por el profesor Ruysen en pro de la Sociedad de Naciones, etc. Todas ellas fueron actividades que el BIE organizó para una educación pacifista. Y como se coordinaban y entrelazaban con las habituales del Instituto J.J. Rousseau (cursos de Psicología infantil de J. Piaget, de Psicología general de M. Bovet, de Orientación Profesional de M. Walther, de anormales de Mlle. Descoedres, de técnicas de laboratorio de Claparède, etc.), puede decirse que los pensionados que acudieron a Suiza los diez últimos años (1926-1936) quedaban imbuidos del internacionalismo y del pacifismo que se respiraba en Ginebra.

Cerca de un centenar de pensionados fue el balance de estos diez últimos años⁸³. La Junta, sensible al pacifismo, y su Secretario,

⁸³ Cfr. Sanz Poch, J. *Op. cit.* Cfr., también, J. Castillejo, que formó parte del Comité de la Sociedad de Naciones, y los pensionados en Suiza desde 1926 a 1936, entre otros: J. Moreno de Sosa y J. del Peso Sevillano (1926); I. Cutanda Salazar, M. C. García Arroyo, L. Leal Crespo, M. L. Navarro Margati y J. Sanz Poch (1927); A. Angulo Gómez, J. Comas Camps, M. Cutanda Salazar, C. García Arroyo, J. Herrero Pérez y F. Manuel Nogueras (1928); Inés y Margarita Cutanda Salazar, J. Sanz Poch y J. Comas Camps (prorrogadas sus pensiones de 1928 a 1929); M. Díaz Rozas, M.ª C. Oña Spert y P. Riera Vidal (1930); F. Doreste Betancort y J. Plata Gutiérrez (1931); I. Boix Chaler, M.ª V. Díaz Riva, S. Ferrer Colubret, M.ª D. González Blanco, G. Hernández de la Herrera, J. Morros Sardá, M.ª A. Martínez Suárez, L. Paunero Ruiz, A. Rodríguez Charentón, R. Roig Soler y M. Velao Oñate (1932); M.ª V. Díaz Riva, F. Doreste Betancor, M.ª D. González Blanco, J. Morros Sardá y J. Plata Gutiérrez (todos ellos prórroga de la de 1932); R. Álvarez García, A. Asensi y Beviá, M.ª D. Ballesteros Usano, M. Cantón Salazar, G. Hernández de la Herrera (1934); J. Álvarez Díaz, V. Asenjo García, T. Azabal Molina, V. Valls Anglés, M.ª C. Gil Febrel, J. Jaén Sánchez, M. V. Jiménez Crozat, C. Majano Araque, J. Peinado Altable y un grupo de inspectores (1935); A. Ballesteros Usano, J. Capó Valls de Padrinas, H. Carpintero Moreno, D. Correas Fernández, J. Lillo Rodelgo, A. Muñiz, M.ª D. González Blanco, J. Jaén Sánchez y un grupo de maestros y profesores (todos ellos prórroga de 1935); G. Hernández de la Herrera y un grupo del Colegio Nacional de Ciegos (que probablemente no pudo ir), M. Quiñones Valdés y J. de Vega Relea (1936). Es decir, cerca del centenar de pensiones, contando los grupos y las prórrogas, por tanto contabilizando dos o más veces a algunos pensionados.

miembro de la Sociedad de Naciones, no regatearon esfuerzos para que España tuviera presente a través de sus pensionados. Uno de ellos escribía desde Ginebra haciendo un llamamiento al profesorado español.

«Tenemos el convencimiento de que nuestros compañeros apreciarán la trascendencia de las actividades que el BIE realiza por la paz y la educación. Falta ahora que aportemos nuestra ayuda. Por la modesta cotización de cinco francos suizos anuales tenemos derecho a ser miembros suscriptores del BIE. No dudemos en engrosar sus filas. Nuestra ayuda será precisa para el desenvolvimiento del Bureau y los fines que persigue y en correspondencia, nos beneficiaremos de sus utilísimos servicios»⁸⁴.

PAÍSES DE LENGUA INGLESA

En el estudio de los pensionados que fueron a Inglaterra —un total de treinta y siete— o a Estados Unidos —cinco— destacan una serie de notas:

En primer lugar, el *número* fue considerablemente *menor* que en los países de lengua francesa puesto que sólo alcanzaron la escasa cifra de cuarenta y dos. Si a ello se añade que, de esos cuarenta y dos, casi la tercera parte fue en grupo para asistir al I Congreso Internacional de Educación moral, puede deducirse el bajo porcentaje de pensionados por año.

En segundo lugar, en los países de lengua inglesa se observa la ausencia casi total de maestros, al contrario de lo que ocurría en Francia, Bélgica o Suiza, en donde el contingente de profesionales de este nivel de enseñanza fue muy alto. A Inglaterra y EE.UU. fueron catedráticos de Universidad (José Castillejo Duarte, Luis Simarro Lacabra, Miguel Allué Salvador, Ángel Apraiz Buesa, Manuel Bartolomé Cossío, etc.), catedráticos de Instituto (Miguel Herrero García, Rubén Landa Vaz, Vicente Viqueira López), profesores de la Escuela Superior del Magisterio (Domingo Barnés Salinas, Concepción

⁸⁴ Sanz Poch, J. *Op. cit.*, p. 11. El artículo fue enviado desde Ginebra a la *Revista de Escuelas Normales*, dirigida por R. Llopis y publicada por aquellas fechas, en Cuenca.

Saiz de Otero, Anastasio Anselmo González y Fernández), profesores del Colegio Nacional de Sordomudos, etc. Es decir, el grueso de los pensionados a los países de lengua inglesa fueron *personas profesionalmente cualificadas*.

En tercer lugar, hubo un fuerte contingente de colaboradores de la propia JAE, o Centros dependientes de ella, fundamentalmente el Instituto-Escuela o instituciones afines. Baste recordar los nombres de María de Maeztu y Whitney, Rubén Landa Vaz, Miguel Herrero García, Margarita de Mayo Izarra, Martín Navarro Flores, Vicente Viqueira López, Pilar Claver Salas, Juana Moreno de Sosa, Domingo Barnés Salinas, Manuel Bartolomé Cossío, el Dr. Simarro o el propio Castillejo. Casi la mitad de los pensionados en Inglaterra y los pocos de EE.UU. eran —como solía decir el Sr. Besteiro— «de la casa»⁸⁵.

En cuarto lugar, los estudios y observaciones que cada pensionado realizó en los países de lengua inglesa fueron distintos e individualizados. Por lo que *no puede hablarse de tendencias temáticas* en los becados de estos países. Así por ejemplo, mientras que Marcelo Agudo Garat se especializó en el Plan Dalton, Miguel Allué Salvador se interesó por las instituciones circunesculares, José Ramón Arias y Rodríguez del Valle —como tutor que era de la Residencia— visitó y se informó sobre internados ingleses, Margarita Comas Camps y Lorenzo Miralles Solbes estudiaron metodología de las Ciencias Experimentales y José M.^a Muguruza Otaño, arquitecto del Ministerio de Instrucción Pública, se dedicó a conocer construcciones escolares, principalmente parvularios. En consecuencia no parece oportuno, por reiterativo, volver a hacer un estudio de lo que cada pensionado estudió o de los Centros que visitó.

⁸⁵ Cfr., los expedientes correspondientes a estos pensionados. Habría que añadir también J. Arias Rodríguez del Valle; M. Comas Camps, muy relacionada con el Museo Pedagógico y con la *Revista de Pedagogía* que, aunque no pertenecían a la JAE eran muy afines a ella; A. A. González y Fernández y J. Orellana Garrido, que fueron ponentes de la JAE para los que solicitaban temas de Educación Especial; L. Luzuriaga Medina; J. Poch Gari, que colaboró en el Centro de Estudios Históricos de la JAE; P. Rosselló Blanch, colaborador del Museo Pedagógico; M. García del Real, persona de toda confianza de la JAE y que dirigiría grupos de maestras e inspectores en años sucesivos; E. Lozano Cuevas, Profesor del Museo Pedagógico y colaborador del BILE; E. Sanz Escartín, persona muy significativa en el Instituto de Reformas Sociales.

No obstante la dispersión, cabe hablar del trabajo realizado por el grupo que, en 1908, fue comisionado para estudiar la Exposición franco-británica de educación, dentro del Congreso de Educación moral. A través de los trabajos presentados por los que constituyeron el grupo, pueden sacarse algunas notas comunes de la Pedagogía inglesa importadas a España por ellos. El resto del profesorado que acudió a los centros docentes, ingleses o estadounidenses, realizó distintos trabajos especializados y disfrutó de pensiones largas, casi todas de uno o dos cursos. También éstos, en notas marginales a sus trabajos de investigación, ponderaban las mismas características que las señaladas por el grupo de 1908.

LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN LA PEDAGOGÍA INGLESA

Antes de exponer las conclusiones a las que llegaron los doce comisionados para el I Congreso Internacional de Educación moral de Londres de 1908, hay que hacer algunas matizaciones entre este grupo —el único que fue a Inglaterra— y los otros grupos de maestros o inspectores que realizaron viajes colectivos a los países de lengua francesa a partir de 1911.

Las pensiones en grupo a Francia, Bélgica y Suiza, respondían al esquema que definíamos al principio de nuestro estudio. Sin embargo, la Comisión de Inglaterra tuvo otros matices. Fue de poca duración —dos meses— se realizó en verano —agosto y septiembre— y bajo la orientación de un director, el Sr. Sanz Escartín. Hasta aquí el esquema es el mismo que en los países de lengua francesa. Pero, y en esto estribaban las diferencias, la Comisión de Londres estuvo formada por personas muy cualificadas, muchas de ellas colaboradoras de la JAE. Cada una de ellas estudió un tema monográfico, previamente asignado. El trabajo del grupo no estuvo, pues, asumido por el director del mismo, sino que cada miembro, era responsable de una serie de actividades que realizó de forma autónoma. Por otra parte, fue un colectivo muy complejo desde el punto de vista administrativo.

Hubo, en primer lugar, una serie de *Delegados* —unos a propuesta de la Junta y otros directamente nombrados por el Ministe-

rio de Instrucción Pública— de alta significación. Uno de estos Delegados, el Sr. Sanz Escartín, escribía en los *Anales* de la JAE, después de realizado el viaje:

«Nuestro Ministerio de Instrucción Pública concedió, desde el primer momento, gran importancia al acto que iba a celebrarse en Londres y deseoso de colaborar en una obra que estimaba fundamental, nombró como Delegados en el citado Congreso a D. José del Perojo, D. Alejandro San Martín y al que suscribe estas páginas, el cual llevaba, además, la alta inspección de los trabajos que habían de ejecutar los comisionados para el estudio de la Sección de Educación de la Exposición franco-inglesa» ⁸⁶.

El «ilustre y nunca bastante llorado D. José del Perojo» —decía a pie de página Eduardo Sanz Escartín—, formaba parte del Comité General del Congreso como Secretario encargado de los asuntos referentes a España. A su actividad y entusiasmo por la cultura de nuestro pueblo, se debió la participación española en aquella Asamblea.

«Ambos (José del Perojo y Alejandro San Martín) tomaron parte, en una u otra forma, en las labores del Congreso, y ambos dejaron en cuantos tuvieron la dicha de tratarlos, un recuerdo imborrable de elevación moral, de excepcional cultura y de abnegación por la verdad y por la Patria» ⁸⁷.

Además de los Delegados del Ministerio de Instrucción Pública, asistieron asiduamente a las sesiones del Congreso Alejandro Rosse-

⁸⁶ Sanz Escartín, E. «La educación moral», en *Anales* de la JAE, t. I, 1909, pp. 3-4.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 4. José del Perojo (1853-1908), distinguido filósofo neokantiano, había traducido la *Crítica de la razón pura* de Kant, había escrito un año antes del Congreso *Ensayos sobre educación* y murió repentinamente en su escaño de diputado el mismo 1908. Alejandro San Martín y Satrústegui (1847-1908) era Vocal de la Junta y, en 1906, fue Ministro de Instrucción Pública. Murió también poco después del Congreso de Londres, en 1908. El señor Perojo había sido propuesto por la Junta. El señor San Martín creemos que fue directamente elegido por el Ministerio de Instrucción Pública, al menos no consta en el Archivo de la JAE su propuesta. Asimismo, el señor Gumersindo de Azcárate que, en calidad de Vicepresidente de la Comisión, formó parte, con el señor Perojo, en la representación española.

Teresa Marín Eced

lló, ex-Director de Instrucción Pública, José Castillejo, entonces profesor de Derecho de la Universidad de Valladolid y Matilde García del Real, Inspectora de Primera Enseñanza.

«El Sr. Castillejo leyó, en correcto inglés, un excelente informe referente al sistema educativo de la Institución Libre de Enseñanza, que se escuchó con mucha atención y fue justamente aplaudido»⁸⁸.

Para completar el grupo, junto a los Delegados y a los asistentes anteriormente citados, se formó una *Comisión* para que estudiara la Sección de Educación de la Exposición franco-británica, aneja al Congreso. Las diez personas que constituyeron la Comisión ya han sido nombradas. Nos parece, pues, innecesario, repetir aquí sus nombres.

Agrupamos por temas afines a los componentes del grupo, para señalar los *rasgos de la Pedagogía inglesa* que más interesaron. Estos rasgos coinciden, insistimos, con los observados por otros pensionados que fueron individualmente. Por ejemplo, María de Maeztu en su segundo viaje, Martín Navarro Flores, Margarita de Mayo Izarra, Pilar Claver Salas, Juana Moreno de Sosa, Marcelo Agudo Garat, Margarita Comas Camps, etc. El principal rasgo en el que todos ellos coinciden fue el valor que en Inglaterra se daba a la educación moral o educación del carácter. Fue esta nota la más ponderada por los asistentes al Congreso de 1908 y por los pensionados en general.

La educación moral en Inglaterra no se conseguía a través de leyes, reglamentos, textos o explicaciones de los profesores como ocurría en Francia —presente también en la Exposición de Londres— sino a través de una serie de medios educativos, magníficamente planeados a los ojos de nuestros pensionados: el juego, las buenas maneras y el «tono» de la escuela.

1. Respecto al *juego* como medio de educación moral o del carácter, el profesor Martín Navarro Flores —dos veces pensionado en

⁸⁸ *Ibidem*, p. 57. De los tres asistentes, Rosselló, Castillejo y M. García del Real, solamente esta última figura como propuesta por la JAE para la asistencia al Congreso. Cfr. Archivo JAE. Leg. Congresos.

Inglaterra y, por tanto, doblemente conocedor de la educación de ese país— escribía al respecto:

«Los juegos desarrollan indirectamente, aunque no por eso con menos realidad, la prontitud en la resolución y en la acción, en la rapidez, en el mando del jefe y en la obediencia de los jugadores. Enseñan a *dominarse a sí mismo* y conservar la calma, aun en las circunstancias más difíciles. Enseñan la rectitud, el sentimiento del honor y el hábito de la cooperación»⁸⁹.

Según la mayoría de los pensionados no había pedagogo nacional o extranjero que no se declarara partidario de este medio de educación moral, incluidos los alemanes que tanto estaban enseñando al mundo en materia educativa. Hasra Alemania «envidia y copia de Inglaterra cuanto allí se hace en este respecto», decía el señor Navarro Martín. También en España, el Colegio de la Institución Libre de Enseñanza se sentía preocupado por la educación moral y empleaba medios educativos análogos a Inglaterra. Los pensionados vieron en este país semejanzas con el estilo pedagógico de la ILE. El «selfgovernment», la educación del carácter, y el juego como su medio educador, estaba presente en los profesores de la Institución⁹⁰.

2. Las *buenas maneras* fue otro de los medios educativos empleado en Inglaterra para la educación moral y muy apreciado por los pensionados españoles. Estas «buenas maneras» empezaban a ser atributo de todas las clases sociales. El *aristocratismo inglés* se estaba generalizando. Los discípulos de las Publics Schools, que formarían después la inmensa mayoría de los estudiantes de las célebres Universidades de Oxford y Cambridge, aprendían a conducirse en todo momento como un perfecto «gentleman». Las buenas maneras como medio educativo dominaba en los informes sobre la educación inglesa de la Exposición y en las escuelas visitadas por nuestros pen-

⁸⁹ Navarro Flores, M. «La educación moral» en *Anales de la JAE*, t. I, 1909, p. 333. El señor Navarro citaba en este párrafo a Mr. Paton, Director de la Grammar School de Manchester.

⁹⁰ *Ibidem*. Cfr., también las Memorias de Sanz Escartín, E. «La educación moral», pp. 1-60. García del Real, M. «La educación popular en Inglaterra», pp. 121-200. García García, E. «La exposición franco-británica y las escuelas de Londres», pp. 201-252. Todas en los *Anales de la JAE*, t. I, 1909.

sionados, por ejemplo en las de Eton, Harrow o Rugby. De este tipo de escuelas existían entonces en Inglaterra hasta noventa y siete, con treinta mil alumnos. Así lo testimoniaron, al menos, algunos pensionados como el señor Navarro Flores, entre otros.

Los buenos hábitos, las buenas maneras, todo cuanto distinguía al hombre civilizado del que no lo era, fue cultivado por los educadores ingleses (hombres llenos de entusiasmo y vocación a los ojos de los españoles) con más tenacidad que ninguna otra instrucción porque estaban convencidos de que el hombre vale por lo que hace y por su conducta, más que por lo que conoce.

La educación moral, la educación del carácter, estaba, pues, en la base de la educación inglesa. Y esa educación del carácter se conseguía cultivando las buenas maneras. Esto lo vio María de Maeztu, entusiasmada por el aristocratismo en la conducta de maestros y discípulos, José Castillejo Duarte, Miguel Herrero García, Rubén Landa Vaz, Margarita de Mayo Izarra, Martín Navarro Flores y todos los que, desde el Instituto-Escuela, tomaron como ideal esta educación ⁹¹.

«Así se comprende —comentaba uno de los comisionados del año 1908— que en dos meses de residencia en Londres, visitando constantemente los sirios públicos, no recuerdo haber presenciado una descortesía, una violencia ni una incorrección. El respeto que allí se guardaba a la Ley, a la autoridad, a la mujer, resulta sencillamente de que *las buenas maneras*, no son el privilegio de unos cuantos afortunados, sino el goce y el honor *del pueblo entero*» ⁹².

3. Junto a las buenas maneras, otro medio de conseguir la educación del carácter fue lo que casi unánimemente llamaban los pedagogos ingleses *el tono de la escuela*. Fue éste otro factor de edu-

⁹¹ Cfr. Maeztu y Whitney, M.^a *Formación del carácter por la educación en las escuelas de Inglaterra*. Archivo JAE. Leg. 1882. Cfr., también los expedientes, correspondencia y trabajos de M. de Mayo Izarra, P. Claver Salas, R. Landa Vaz, M. Agudo Garat, J. Poch Gari, M.^a de Maeztu y Whitney. Archivo JAE, legajos correspondientes. Los trabajos de E. Sanz Escartín y de M. Navarro Flores, también recogen la educación moral en Inglaterra, véase las notas (86) y (89), de este mismo capítulo.

⁹² Navarro Flores, M. *Op. cit.*, p. 334. El subrayado es nuestro. Cfr., también los trabajos citados en la nota anterior.

cación moral ponderado por los pensionados y en el que vieron, además, mayor eficacia. Los alumnos vivían en régimen familiar, en pequeños grupos, con sus profesores que les servían de «tutors», no sólo en sus estudios, sino en su vida escolar entera. Incluso los mismos estudiantes de los últimos cursos, eran los encargados de conservar la tradición, el tono moral de la escuela.

El ambiente de elevación moral y de aristocratismo, la atmósfera de respeto, libertad, moderación y finura en las escuelas, era el factor principal de formación moral del niño inglés. Esta atmósfera, este «tono», saltaba a la vista de los pensionados —según sus propios testimonios—, quizá porque estaban precisamente motivados para captarla. Ya se ha dicho que muchos de ellos eran profesores de Centros de la ILE (Museo Pedagógico, Colegio) o de la JAE (Residencias, Instituto-Escuela).

Lo mejor de la educación en Inglaterra, en boca de los pensionados de la Comisión, era que este tono de elevación moral en la escuela se conseguía sin libros de texto, sin uniformismos, por ósmosis, por tradición, por el maestro. Era lo contrario de lo que ocurría en Francia. En esta nación, el reglamentarismo, los libros de moral, los «syllabus» y los programas mataban la iniciativa, la libertad y el florecimiento de la personalidad en alumnos y maestros. En cambio, en Inglaterra, el maestro creaba esa atmósfera, ese tono moral en la escuela. Porque Inglaterra tenía *fe en sus maestros* y respetaba su *libertad*. Así lo vieron al menos los asistentes al Congreso de Educación moral.

«¿Qué diríamos —se preguntaba el señor Navarro Flores a este propósito— de un reglamento que impusiera a un Pestalozzi, a un Fröebel, a un Arnold, a un Ruskin, a un Pécaut, a un Giner, lo que hubieran de decirles a sus alumnos y hasta la forma y la hora? Pues téngase en cuenta, que si al agrandar la figura aparece la monstruosidad, es porque algo deforme existe cuando se la deja de menor tamaño» (93).

La legislación francesa había hecho del maestro un instrumento al servicio del reglamentismo. Y, en vez de ayudarle a conseguir una

⁹³ *Ibidem*, p. 352.

formación humana progresiva, había logrado lo contrario de lo que concibieron los grandes espíritus que ayudaron a J. Ferry a implantar la secularización de la moral en la escuela. En Inglaterra por el contrario, la disciplina se consiguió de forma indirecta y natural hasta llegar al «self-government».

Los juegos como medio de educación del carácter, la secularización en la moral, el aristocratismo, la coeducación y las nacientes escuelas al aire libre (*open-air-schools*), fueron las notas más destacadas de la educación inglesa que los pensionados encontraron en sus viajes ⁹⁴.

También el estudio de métodos activos, la organización de internados, las instituciones postescolares, la educación especial, la puericultura, la educación de la mujer, la educación preescolar y la segunda enseñanza, fueron temas estudiados en los países de lengua inglesa. Insistimos, no obstante, en que —salvo el grupo que fue comisionado para el Congreso Internacional de Educación Moral— es difícil encontrar tendencias temáticas comunes en los pensionados a países de lengua inglesa.

En un esfuerzo por encontrarlas, se ha constatado que el estudio de métodos activos y escuelas nuevas fue realizado por un grupo nutrido de ellos: Marcelo Agudo Garat, Margarita de Mayo Izarra, Juana Moreno de Sosa, Domingo Barnés Salinas, Álvaro González Rivas y Pilar Claver Salas. Los internados y residencias de estudiantes atrajeron la atención de María de Maeztu, José Ramón Arias y Rodríguez del Valle, José de Castillejo y Fernando Iscar Peyra. La organización de la segunda enseñanza fue estudiada por Miguel Herretero García, Rubén Landa Vaz, María de Maeztu, José de Castillejo y Martín Navarro Flores. La metodología de las Ciencias Experimentales interesó a Dolores Cebrián y Fernández Villegas, Edmundo Lozano Cuevas, Teodosio Leal Quiroga, Margarita Comas

⁹⁴ Cfr. «Disciplina y selfgovernment», E. Sanz Escartín, pp. 14-15 y 31. M. García del Real, «ídem», p. 197. A. González Rivas, «ídem», p. 259. M. de Maeztu y Whitney, «ídem», p. 280. M. Navarro Flores, «ídem», pp. 330-331. «Escuelas al aire libre (*open-air-schools*)». D. Barnés Salinas, pp. 61-83. «Secularización de la moral», E. Sanz Escartín, pp. 19-30. «Ídem», M. Navarro Flores, pp. 351-356. Todos en los *Anales de la JAE*, E.I., 1909.

Camps y Lorenzo Miralles Solbes. Éstos fueron los temas más solicitados por los profesionales españoles ⁹⁵.

Hay que destacar todavía una nota entre los pensionados en Inglaterra. La inmensa mayoría de ellos se identificaron con la educación de este país y ponderaron la *altura cívica* del pueblo inglés, pero mantuvieron un *espíritu crítico* en todo momento. Este mismo espíritu, mucho más agudizado, puede observarse, y así ha sido ya expuesto, con la enseñanza francesa. Sin embargo, no ocurrió otro tanto ni con la enseñanza belga ni con la suiza.

Se podrían multiplicar las citas para demostrar esta afirmación. Como ejemplo transcribimos un párrafo escrito por Matilde García del Real al volver de Inglaterra. Sus palabras, nos muestran el haz y el envés de la educación inglesa:

«El maestro que vaya a Londres en busca de nuevas orientaciones pedagógicas, el que desee estudiar métodos y procedimientos originales, ver cómo se resuelven allí los problemas más difíciles de la enseñanza, hallar, en suma, algo muy diferente de lo generalmente establecido, perderá el tiempo y sufrirá un desencanto. Los ingleses, *conservadores* por educación y por carácter, prefieren perfeccionar lo ya estudiado y contrastado por la práctica, a meterse en aventuras.

La *coeducación*, que es la regla general en América, *empieza apenas a ensayarse* tímidamente en la enseñanza superior y secundaria. La sesión única no existe más que en algunas escuelas pri-

⁹⁵ Cfr. *El project Method*. Trabajo inédito de J. Moreno de Sosa, Archivo JAE, Leg. 1894. *El Plan Dalton* en varias escuelas de Londres (la Dulwich Hamlet School, la Dalton Central School), de M. Agudo Garat, Leg. 1796. «*El plan Howard*», publicado en Madrid por la *Revista de Pedagogía*, 1928. *La metodología de las ciencias*, varios trabajos inéditos de M. Comas Camps, Leg. 1827. *Las Ciencias Experimentales en la escuela*, de L. Miralles Solbes, Leg. 1891. Cfr., las Memorias publicadas en los *Anales de la JAE*, t. I, 1909, de D. Cebrián y Fernández Villegas «*Métodos y prácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales*», pp. 85-120; E. Lozano Cuevas «*La enseñanza elemental de la Física y de la Química en Inglaterra*», pp. 271-286, y T. Leal Quiroga «*El estudio de la naturaleza y la enseñanza primaria en Londres*», pp. 379-428.

Para el tema *internados y segunda enseñanza*, véanse los expedientes de M.^a de Maeztu, J. R. Arias Rodríguez, F. Iscar Peyra (con un trabajo inédito sobre «*Residencias*», Leg. 1869), R. Landa Vaz (con un trabajo inédito sobre *segunda enseñanza*, Leg. 1873), M. Herrero García.

vadas de párvulos. La *disciplina* escolar es casi militar y la espontaneidad del niño no es aún bastante respetada. Existen los *castigos corporales*, autorizados por la Ley, y que sólo el director puede administrar..., aunque, afortunadamente para la dignidad humana, no los administra casi nunca. Los maestros, durante las lecciones, hablan mucho; los niños poco. Los métodos empleados en la enseñanza primaria son los mismos que aquí tenemos adoptados...

Lo que a mi parecer *debe imitarse* de las escuelas inglesas, es el orden, la puntualidad para dar principio a las clases, la regularidad en la asistencia, el espíritu de disciplina, el respeto de los distintos profesores al Director y a las autoridades, como consecuencia del respeto a la Ley, característico de aquel pueblo...»⁹⁶.

Para terminar, y por lo representativo de las personas, no podemos silenciar en este apartado dedicado al estudio de los pensionados en países de lengua inglesa, aquellos que fueron a Inglaterra a representar a España o a asistir a reuniones internacionales de educación. Entre ellos cabe citar a, Manuel Bartolomé Cossío, Miguel Allué Salvador, Ángel Apraiz Buesa, Anastasio Anselmo González y Fernández, José Castillejo Duarte, Jacobo Orellana Garrido, Lorenzo Luzuriaga Medina, José del Perojo, Alejandro San Martín, Pedro Rosselló Blanch, Vicente Viqueira López o el Doctor Simarro. Todos ellos realizaron trabajos, estudios y actividades diversas en Universidades, en Congresos, reuniones e intercambios culturales.

ALEMANIA Y AUSTRIA

Al hacer el estudio de los pensionados que disfrutaron becas para países de lengua alemana, nos encontramos con una nota a destacar: su escaso número. Al igual que en los países de lengua inglesa, el idioma debió ser una barrera que hizo descender considerablemente los candidatos. Así pues, comparando los pensionados en Francia —más de doscientos— con los que viajaron a Alemania —42— se observa claramente que alcanzaron menos de la cuarta parte. Con

⁹⁶ García del Real, M. «La educación popular en Inglaterra», en *Anales de la JAE*, t. I, 1909, p. 197.

Austria aumentó muy poco el número, 15 más. Pero de éstos, la mayoría —12 en concreto— fueron las mismas personas que, al estar en Alemania, hicieron visitas cortas a algunos centros del país vecino. Por tanto, el aumento real de pensionados, supuso solamente dos. Por ejemplo, el grupo de 10 maestros que asistió al Congreso de Escuelas Nuevas en Heidelberg, bajo la dirección de Ángel Llorca García, visitó también Austria. Otros pensionados, como Federico Doreste Betancor, Luis García Sainz, María Soriano Llorente o el propio Lorenzo Luzuriaga Medina, viajaron también desde Alemania para conocer la organización escolar austríaca. Así, el número total de pensionados en Alemania y Austria fue de 57. Pero como 12 de ellos repitieron, el número de personas quedó reducido a 44.

Por lo que se refiere al *tipo de pensiones* disfrutadas en los países germánicos, el esquema responde al que la Junta trazó desde el primer momento: hubo pensiones individuales, pensiones en grupo, consideración de pensionados, delegaciones a Congresos y Misiones Especiales. La proporción entre pensiones en grupo y pensiones individuales fue algo más baja en estos países que en los de lengua inglesa. Solamente dos grupos (el de Ángel Llorca García en 1925 y el de Gregorio Hernández de la Herrera en 1936) contabilizaron 14 personas, es decir, un tercio aproximadamente del total, mientras que en Francia, Suiza y Bélgica las pensiones en grupo superaron el 50 por 100.

Esta baja proporción de becas colectivas nos lleva a pensar en otra característica de los pensionados a países germanos. Los que solicitaron beca para hacer estudios en Alemania eran *personas muy preparadas*, con capacidad para seguir cursos en sus prestigiosas Universidades, pertenecientes a una cierta élite intelectual y con alta categoría profesional. De hecho, fueron becas largas, asistieron a cursos con prestigiosos profesores, obtuvieron títulos, etc. Se rompe aquí el esquema de reducir su estancia a visitar Centros —aunque esta actividad fue habitual siempre en todos ellos— y se centra más bien en profundizar sobre determinados *temas de tipo teórico*. Baste recordar algunos nombres de pensionados en Alemania: Manuel Bartolomé Cossío, Luis M.^a de Hoyos Sainz, Lorenzo Luzuriaga Medina, Juan Llongueras Badía, Antonio Llorens Clariana, María de Maeztu y Whitney, Antonio Juan Onieva Santa María, José Ontañón Arias, M.^a Pilar Oñate Pérez, Fernando de los Ríos Urruti, Jo-

sefina Sela Sampil, María Soriano Llorente o Vicente Viqueira López.

Todos ellos realizaron estudios teóricos sobre distintas materias o trabajos de laboratorio. Las diversas metodologías, los temas de Pedagogía y Organización comparadas, Pedagogía Experimental, Orientación Profesional, Psicología pedagógica, corrientes educativas, cinematografía escolar, etc., fueron los de mayor demanda entre los pensionados en Alemania.

Por último, puede observarse un fenómeno que no se dio en otros países: la mitad de los que disfrutaron pensiones individuales en Alemania lo hicieron antes de la Primera Guerra Mundial. Tanto Manuel Bartolomé Cossío como Luis M.^a Hoyos Sainz, Lorenzo Luzuriaga Medina, José Ontañón Arias, María de Maeztu o Fernando de los Ríos Urruti, por citar algunos, fueron pensionados en el período de consolidación y desarrollo de la Junta (1910-1914). La razón puede estar en la atracción que se sentía por la cultura germana antes de la guerra y la poca simpatía que despertó este pueblo en la contienda. Es conocida la inclinación casi masiva de los intelectuales españoles hacia los aliados.

No obstante el juicio positivo que Lorenzo Luzuriaga tenía sobre la Pedagogía alemana de la posguerra, descendió considerablemente el número de pensionados. En sólo cuatro años (1910-1914) fueron a Alemania la mitad del total de becados, con una media de cuatro por año. Sin embargo, en los dieciocho años restantes de funcionamiento de la Junta, la media anual no llegó a uno ⁹⁷. Y esto, repetimos, a pesar del esfuerzo del señor Luzuriaga por extender la opinión de que Alemania amaba y vivía también en libertad. Decía así en el diario *El Sol*, a propósito de la Pedagogía alemana.

⁹⁷ Recuérdese la división de los intelectuales españoles en aliadófilos y germanófilos. Los hombres más cercanos a la Junta optaron por la libertad que veían representada en el bloque de los aliados y sintieron verdadero rechazo por Alemania. Creemos que esta actitud influyó en la demanda de pensiones a este país. Los números manejados y las medias anuales que hemos dado, hacen referencia a las pensiones individuales, que fueron de mayor consistencia. Si aumentamos los diez maestros del grupo de Llorca, que asistieron al Congreso de Escuelas Nuevas de Heidelberg en 1925 o los cuatro profesores del Colegio Nacional de Sordomudos que fueron becados para recorrer Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Holanda e Italia (G. Hernández de la Herrera, A. Mena Sánchez, L. Munuera Morosoli y J. Plata Gutiérrez), la media llegaría a un pensionado por año.

«Las naturales e increíbles polémicas despertadas por la guerra entre los beligerantes no han podido por menos de producir exageraciones y parcialidades y, consiguientemente, daños manifiestos para la verdad. En esas polémicas una de las afirmaciones que más se han manejado como arma ofensiva es la que se refiere a la *supuesta homogeneidad o unanimidad del pensamiento alemán* contemporáneo y a su identificación del mundo oficial.

No sabemos autorizadamente si en algunos dominios de la ciencia alemana ha ocurrido realmente así; pero en lo que toca a la *Pedagogía*, tenemos que *rechazar*, en honor a la verdad esa imputación» ⁹⁸.

El señor Luzuriaga, que había estado pensionado primero en 1913-1914 y después en 1920 para estudiar la reestructuración pedagógica en la posguerra, reconocía que antes de la guerra los países germánicos —especialmente Alemania— eran los países pedagógicamente más avanzados de Europa, pero que la guerra supuso un peligro para este avance. No obstante, la lucha contra la Pedagogía oficial seguía en pie después de la contienda.

«Dos nombres —decía— son representativos en los últimos tiempos a este efecto: Gurlitt y Wyneken. Difícil será que puedan presentarse otros educadores y escritores que en el mundo pedagógico actual hayan suscitado más críticas, más luchas y hasta más odios, con sus escritos o con sus obras, que éstos» ⁹⁹.

⁹⁸ Luzuriaga Medina, L. *Ensayos de pedagogía e Instrucción pública*. Recopilación de artículos publicados en el diario *El Sol*. Madrid, 1920, p. 46. El subrayado es nuestro.

⁹⁹ *Ibidem*, pp. 46-47. Cfr., también del mismo autor la obra, *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*. Madrid, 1929, pp. 7-16.

L. Gurlitt (1885-1910) representa lo que Luzuriaga llama la Pedagogía independiente, movimiento de protesta contra la organización y procedimientos educativos oficiales, rompimiento con lo tradicional. Atacó los vicios fundamentales de la Pedagogía alemana que para él eran la patriotería, el filisteísmo, la pedantería y la estrechez de miras. Introdujo el principio del naturalismo roussoniano. Sus ideas sobre educación religiosa, artística, de la voluntad y popular, fueron muy controvertidas. Las escuelas de bosque u hogares de educación en el campo son para él las instituciones que más se acercan a la educación natural.

G. Wyneken (1875-1964) fue colaborador de Lietz, dirigió la comunidad libre de Wickersdorf, defendió como lo había hecho también L. Gurlitt los «Landerziehungs-

Teresa Marín Eced

La cita, con ser muy expresiva, no es del todo convincente en cuanto al objetivo de su contenido, puesto que Gurlitt había muerto en 1910 y, por tanto, pertenecía a la Alemania que había atraído a la mayoría de los pensionados.

LA PRÁCTICA ESCOLAR ALEMANA

Alemania, sobre todo antes de la Primera Guerra Mundial, era el país más avanzado en teoría pedagógica. Su pensamiento, manifestado en libros y revistas, superaba con mucho a los restantes países europeos. En las Universidades alemanas se gestaban las nuevas corrientes ideológicas de educación. Así, en la Universidad de Leipzig, con los profesores P. Barth, W. Wundt y E. Spranger; en Marburgo, con P. Natorp, V. Cohen, N. Hartman y E. R. Jaensch; en Jena, con W. Rein y P. Petersen; en Munich, donde enseñó el gran creador de la Pedagogía del trabajo, G. Kerschensteiner; en Heidelberg, con E. Krieck, maestro de Enseñanza Primaria nombrado «doctor honoris causa» por sus teorías sobre la educación *por y para* la comunidad, que tanto influiría en G. Wyneken, creador del movimiento juvenil alemán. Todos estos fueron los Centros más cotizados por los estudiosos de la Pedagogía.

Si en el aspecto teórico, al igual que ocurría con otros aspectos de la ciencia, la Pedagogía en Alemania superaba al resto de Europa, en las realizaciones prácticas no sucedía otro tanto. La administración escolar estaba burocratizada y era sorda a las aspiraciones de renovación de los profesores más cualificados. Las dificultades, por ejemplo, que encontraron los pensionados para visitar Centros, fueron mayores en Alemania que en ninguna otra parte y de esa burocratización estatal exagerada se quejaron continuamente¹⁰⁰.

Es cierto que los profesionales españoles se encontraron en Ale-

heime» u hogares de educación en el campo. Sus obras, *Escuela y cultura juvenil* (2 tomos), *Las comunidades escolares libres*, traducidas por L. Luzuriaga, y *La escuela de Wickersdorf*, por D. Barnés, se habían difundido mucho en España.

¹⁰⁰ Cfr., los expedientes de M.^a de Maezru, L. Luzuriaga, J. Moreno de Sosa, J. Roura Parella, A. J. Onieva Santa María, M.^a Soriano Llorente, A. Llorens Clariana, etc., en Archivo JAE, legajos correspondientes.

mania una organización casi perfecta: la obligatoriedad escolar se cumplía casi escrupulosamente, el analfabetismo era prácticamente inexistente, los edificios y el material de enseñanza cumplían todos los requisitos, la higiene escolar y los cuidados médicos eran exigidos en las escuelas, los programas estaban perfectamente estructurados para conseguir un alto nivel de instrucción. Todo esto era cierto y así lo apreciaron los pensionados.

«Pero —como escribía Lorenzo Luzuriaga— a todo ello le faltaba espíritu, inspiración, ideal, pedagogía innovadora y colaboración social. Era una enseñanza impuesta de arriba abajo por ordenanzas ministeriales, sin la menor intervención de los técnicos ni de los elementos de la sociedad. Alemania, creadora de las dos ideas básicas de la educación moderna: la “escuela unificada” y la “escuela activa” o “del trabajo”, tenía que rendirse a hacer ensayos tímidos de carácter didáctico, con muy pequeño o ningún apoyo de las autoridades oficiales»¹⁰¹.

Existían en Alemania algunas excepciones. Unas cuantas escuelas-piloto, creadas con carácter privado antes de la Primera Guerra Mundial y perseguidas después, constituían un interesante centro de interés para los pensionados españoles. Pero salvo ese puñado de experiencias privadas, la administración alemana podía ofrecer *poco en el terreno de la práctica*. El radio de influencia de estas escuelas era, además, muy pequeño. Apenas eran conocidas, o mejor, reconocidas en los propios círculos oficiales alemanes. De ahí que tuvieran mínima trascendencia en la enseñanza pública.

A este grupo de experiencias privadas pioneras pertenecieron los «hogares de educación en el campo» (Landerziehungsheim), el «Pestalozzi Fröebel-Hans» de Berlín, la «ciudad escolar» de Helleran en Dresde y las «escuelas de ensayo» (Verschule) de la Asociación de Maestros de Leipzig. Todas ellas fueron visitadas por Juan Llongeras Badía, M.^a Pilar Oñate Pérez, Ángel Llorca García y los maestros del Grupo Escolar «Cervantes», Lorenzo Luzuriaga Medina, etc.

¹⁰¹ Luzuriaga Medina, L. *Programas...* Madrid, 1929, pp. 7-8. El mismo Luzuriaga había vivido, en el tiempo que pasó en Alemania becado por la JAE (1913-1914 y 1920) estos problemas. Cfr., su expediente, su correspondencia con Castillejo.

Tampoco les pasaron desapercibidas a los españoles las escuelas públicas de Hamburgo, llamadas «escuelas en comunidad» e inspiradas en las privadas de Lietz y Wyneken. De ellas recibieron una grata impresión Rodolfo Llopis Ferrándiz, Lorenzo Luzuriaga Medina, María Barbeito Cerviño o el propio Ángel Llorca García y su grupo, especialmente a Manuel Alonso Zapata. La «Comunidad escolar libre» en Wickersdorf de Wyneken, o la de Odenwald de Geheeb, fueron mencionadas por los pensionados anteriormente citados y por Martina Casiano Mayor, Margarita Cutanda Salazar o M.^a Luisa Navarro Margati. Y decimos mencionadas y no visitadas, porque en estos Centros estaba totalmente prohibido recibir visitantes ¹⁰².

Tampoco desconocieron nuestros pensionados el movimiento alemán de la «escuela del trabajo» —*Arbeitschule*— de G. Kerschensteiner, la «escuela del mar» de Just en el Mar del Norte —ampliación y transformación de la de Wickersdorf—, las «escuelas jardín» o «escuelas granja», que no eran otra cosa que una combinación de la escuela del trabajo y de la escuela del bosque, esta última de tanta raigambre en Alemania

De todas ellas tuvieron noticia los pensionados españoles y de muchas hicieron, incluso, publicaciones o traducciones. Pero hay algo curioso en Alemania que no ocurre en los demás países estudiados hasta ahora. Todos estos tipos de escuelas progresistas fueron más conocidas por los becados a través de libros, de traducciones o de profesores, que teorizaron sobre ellas, e incluso a través de Exposiciones Internacionales de educación fuera de Alemania, que «in situ», es decir, en las ciudades alemanas donde estaban funcionando. Por ejemplo, Domingo Barnés Salinas, al hacer su estudio de las escuelas al aire libre en la Exposición franco-británica de Londres (1908), dedicó una buena parte de su trabajo a la primera «*Waldschule*» (Escuela de bosque) en Charlottenburgo, creada en 1903. Allí —comentaba el señor Barnés—, nació este tipo de escuelas. Alemania las creó. En ellas los niños vivían al aire libre, alimentados con abundancia y con regularidad, jugando, descansando, haciendo ejercicio físico, tomando sol, bañándose y fortaleciendo su

¹⁰² Cfr. Luzuriaga Medina, L. *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1968, p. 53.

cuerpo. El tiempo dedicado a la instrucción ocupaba la mitad del empleado en las escuelas ordinarias porque de lo que se trataba era de revitalizar a los niños débiles y desnutridos. Las clases eran poco numerosas, convivían niños y niñas y las aulas estaban dispersas bajo los árboles como al azar, en simples barracas de madera. La descripción y el estudio de las escuelas de bosque alemanas la hizo el señor Barnés en Inglaterra.

El mismo fenómeno ocurrió con el pensionado, Ezequiel Solana Ramírez. Fue en la Exposición de Bruselas de 1910 donde conoció las escuelas de bosque alemanas, en concreto la de Charlotemburgo, y fueron reseñadas por él como una de las mejores conquistas de la pedagogía europea¹⁰³. Leyendo la descripción de estas escuelas, presentadas por Alemania en las Exposiciones Internacionales, podía parecer que la práctica alemana correspondía a la práctica pedagógica más avanzada. Y no fue así. Sobre todo, insistimos, a partir de 1914.

BÚSQUEDA DE LA FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA DE LA PEDAGOGÍA POR PARTE DE LOS PENSIONADOS

Con todo lo que se ha expuesto hasta aquí, puede decirse que, aunque no se olvidaron de la praxis, los pensionados españoles fueron a estudiar teoría pedagógica, a buscar la fundamentación científica de la Pedagogía. En un esfuerzo de síntesis señalamos con la brevedad que este trabajo exige los puntos neurálgicos de esa búsqueda.

1. En la Universidad de *Jena* enseñaba el profesor W. Rein (1847-1929). Había creado los cursos de verano, era director de varias revistas donde exponía sus teorías filosófico-pedagógicas. Representante de la corriente psicologista, Director del Seminario de Eisenach, escritor y difusor de las ideas de Herbart sobre educación, se había convertido en uno de los teóricos de la Pedagogía.

A esta Universidad de Jena, para estudiar con el profesor

¹⁰³ Cfr. Barnés Salinas, D. «Las escuelas al aire libre», en *Anales de la JAE*, t. I, 1909, pp. 67-70, y Solana Ramírez, E. «La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas», en *Anales de la JAE*, t. VI, 1912, pp. 364-368.

W. Rein, acudieron varios pensionados españoles de la categoría de Lorenzo Luzuriaga Medina o de Fernando de los Ríos Urruti. Este nos va a dar, precisamente, el porqué de su elección en su viaje a Alemania. Quería orientar el pensamiento pedagógico de la juventud estudiosa en España que, cada día en mayor número, elegía el Magisterio. Y para poder orientarla, nada mejor que analizar el fundamento científico de la Pedagogía alemana. ¿Dónde encontrarlo?

«Dos son las direcciones fundamentales de esta ciencia en Alemania —escribía Fernando de los Ríos en los *Anales* de la JAE— y dos los nombres que la encarnan. Es uno el profesor Rein, de Jena, el más preclaro representante del *Herbartismo*, dirección psicologista; es otro el profesor Natorp, de Marburgo, cuya tradición habrá de buscarse en Platón y Pestalozzi; su Pedagogía es *Pedagogía social* y el fundamento de la misma hállalo en la unidad de la conciencia de la cultura»¹⁰⁴.

De estas dos corrientes pedagógicas alemanas nos interesa, por ahora, la primera.

El profesor Luzuriaga, otro de los pensionados que importará a España el fundamento científico de la Pedagogía tal y como lo estudió en Alemania, va a ser más cauto y menos reduccionista a la hora de clasificar las corrientes de pensamiento. Empleando una imagen naturista nos va a decir:

«Agrupar y clasificar en géneros y especies la rica vegetación que presenta actualmente la flora pedagógica alemana, es de una complejidad enorme, tanto por la variedad y riqueza de sus manifestaciones, como por su proximidad en el tiempo a nosotros. Esto último, sobre todo, hace casi imposible una clasificación exacta, ya que no ha habido tiempo a que la historia ejerza en ella su labor crítica, y nos preserva así, al introducirnos en su campo, de que los árboles impidan ver el bosque»¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Ríos Urruti, F. de los. «El fundamento científico de la Pedagogía social en Natorp», en *Anales* de la JAE, t. III, 1911, p. 5.

¹⁰⁵ Luzuriaga Medina, L. *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania*. Madrid, s/a., p. 15.

No obstante la dificultad que encuentra el señor Luzuriaga en clasificar la Pedagogía alemana, termina agrupándola en tres corrientes: Pedagogía *Psicológica* (W. Rein, F. Lange y P. Barth), Pedagogía *Experimental*, más técnica, menos teórica (E. Meumann y W. A. Lay) y Pedagogía *Filosófica* (F. G. Lipps, Th. Ziegler y P. Natorp).

También para el señor Luzuriaga, W. Rein era uno de los principales teóricos alemanes de la Pedagogía. Como representante oficial de la corriente herbartiana, era imprescindible acudir a él si se quería el fundamento científico de la ciencia de la educación.

La escuela de Herbart, en efecto, contaba con el mayor número de escritores, sociedades y publicaciones en Alemania, a pesar de que su poder empezaba a vacilar y su método se veía cada vez menos aprovechable y más quebradizo (sobre todo por las fuertes críticas de P. Natorp y de E. Meumann). Y como el autor más autorizado de la Pedagogía herbartiana era W. Rein, los pensionados españoles se sentían casi obligados a conocer sus trabajos y a escuchar sus enseñanzas, en especial sobre la percepción ¹⁰⁶. No obstante, el juicio que mereció a los ojos de los españoles que acudieron a su cátedra, fue poco positivo: la filosofía de Natorp estaba destruyendo su monopolio en la reflexión teórica sobre los principios pedagógicos; y la técnica experimental, el de su aplicación a la práctica escolar ¹⁰⁷.

¹⁰⁶ El legado de Herbart lo habían recogido sus discípulos Vollkmar Stoy y Tuisikon Ziller. Stoy se dirigió a la práctica. Fundó el «Seminario pedagógico de la Universidad de Jena», que se convirtió en el hogar del herbartianismo. Ziller recogió más bien la parte teórica del maestro. Fundó la «Sociedad para la Pedagogía Científica» en cuyo *Anuario* se registraba todo el movimiento de la Pedagogía herbartiana. Discípulos de V. Stoy «la corriente antigua» como la llamaba Rein, fueron: Waitz, Strümpell y Willmann. Discípulos de T. Ziller fueron: F. Lange, Just y W. Rein. Tras una serie de luchas entre las dos corrientes, triunfó la de Ziller hasta quedar ésta como la representante oficial del herbartianismo. Las publicaciones más importantes eran: *El Anuario de la Sociedad para la Pedagogía científica*, la *Revista de Filosofía y Pedagogía* y *Hojas alemanas para la práctica de la instrucción educativa*. Cfr. Luzuriaga Medina, L. *Direcciones actuales...*, p. 29.

¹⁰⁷ Cfr., los expedientes de los pensionados que hicieron estudios en Alemania: F. de los Ríos Urruti, M.^a de Maeztu y Whitney, L. Luzuriaga Medina, V. Viqueira López, M. Alonso Zapata, L. M.^a Hoyos Sainz, etc. Archivo JAE, Legajos correspondientes.

2. La Universidad de Marburgo era el segundo polo de atracción para los españoles que acudieron a Alemania con objeto de buscar la fundamentación teórica a la ciencia de la educación. Allí enseñaron los profesores P. Natorp, H. Cohen, N. Hartman y E. R. Jaensch.

Para Fernando de los Ríos Urruti, de las dos direcciones fundamentales de la Pedagogía alemana, una de ellas estaba a cargo —como ya se ha dicho— de Natorp en la Universidad de Marburgo. Para Lorenzo Luzuriaga Medina, una de las tres corrientes de la Pedagogía alemana era la Pedagogía Filosófica y en ella destacaba, sobre todo, el profesor Natorp. Para María de Maeztu, la corriente científico-pedagógica de Marburgo era la única válida para la fundamentación de la Pedagogía como ciencia ¹⁰⁸.

El Señor de los Ríos, veía en la Pedagogía de Natorp un valor político incuestionable, fundamentando en ella la necesidad del intervencionismo del Estado en materia educativa.

«Llamo la atención —escribía en 1910— de quienes lean este trabajo, acerca del *valor político de la concepción de Natorp sobre la Pedagogía social*» ¹⁰⁹.

El señor de los Ríos Urruti, tras un análisis de la Pedagogía, de su historia, de su fundamentación científica, filosófica y psicológica, de las relaciones Comunidad-Educación, etc., concluía:

«La actividad radical del Estado necesita ser educativa... Para conseguir aunar las voluntades individuales, para perfeccionar al individuo, puesto que el hombre no es hombre sino por la Comunidad, el Estado, que es el que la representa, debe asumir la educación de los ciudadanos» ¹¹⁰.

¹⁰⁸ Ríos Urruti, F. de los. «El fundamento científico de la Pedagogía social en Natorp», en *Anales de la JAE*, t. III, 1911, pp. 9-49; Luzuriaga Medina, L. «La pedagogía filosófica», en *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania*, pp. 101-148, «La pedagogía social filosófica», en *La Pedagogía contemporánea*, Buenos Aires, 1942, pp. 76-88; Maeztu y Whitney, M.^a de. *Fundamentación filosófica de la Pedagogía* (trabajo inédito. Archivo JAE, Leg. 1881).

¹⁰⁹ Ríos Urruti, F. de los. *Op. cit.*, p. 6. El subrayado es nuestro.

¹¹⁰ Cfr. *Ibidem*, pp. 6 y 45-49.

Creemos que desborda este trabajo la elaboración de un estudio de la Pedagogía de Natorp (1854-1924). Es de todos conocido que la publicación de su libro *Pedagogía social*, en 1899, marcó época en la Historia de la Pedagogía. Traducida al español muy poco tiempo después, año 1911, su pensamiento no era ignorado en los medios intelectuales españoles, especialmente en los institucionistas. Natorp, había sido con H. Cohen (1842-1918), uno de los representantes del movimiento neokantiano de la escuela de Marburgo. Basada su Pedagogía en Kant y en Pestalozzi, su influencia en el orden teórico y en la política pedagógica fue considerable. Precisamente Natorp había sido uno de los inspiradores de la *escuela unificada*, el redescubridor de Pestalozzi, el teorizador de la democratización de la enseñanza y uno de los tutores del «movimiento juvenil» alemán. Comentando a Natorp, había escrito Lorenzo Luzuriaga.

«Para salvar el abismo existente entre las clases sociales superiores e inferiores, el problema más importante para P. Natorp, era organizar la *educación libre* de las personas adultas, y en particular de las *clases trabajadoras*, de un modo apropiado»¹¹¹.

El prestigio del profesor Natorp y sus planteamientos educativos progresistas atrajeron naturalmente a los pensionados españoles, siendo raro el que no alabó su Pedagogía social y se sintió identificado con ella.

3. La tercera Universidad que acaparó la atención de los becados fue *Leipzig*. En ella enseñaron P. Barth, W. Wundt y E. Spranger, entre otros. Los dos primeros habían muerto poco tiempo después de finalizar la Primera Guerra Mundial. Pero hemos dicho que la mayoría de los pensionados españoles habían estudiado en Alemania antes de 1914.

P. Barth (1858-1922) era el representante de la Pedagogía social histórica y su obra, *Pedagogía*, se conoció muy pronto en España. W. Wundt (1832-1920) creó el primer Laboratorio de Psicología Experimental y E. Spranger (1882-1963) era el mejor representante de la Pedagogía de los valores y especialista en Psicología de la adolescencia. Los tres fueron profesores de varios pensionados.

¹¹¹ Luzuriaga Medina, L. *Direcciones actuales...*, p. 146.

En Leipzig, los españoles becados por la JAE, aprendieron técnicas de experimentación, organización de seminarios pedagógicos, psicología de la infancia y adolescencia, psicología pedagógica, instrumentos de medida para orientación profesional, etc. Fue el caso de Vicente Viqueira López, Luis M.^a Hoyos Sainz, Juan Roura Parella, María Soriano Llorente, Manuel Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga Medina, Antonio Llorens Clariana, etc.¹¹².

En Leipzig, además, funcionaba magníficamente una Asociación de maestros, la «Leipziger Lehrerverein» creadora del primer Laboratorio de Pedagogía Experimental del mundo y una de las más resueltamente defensoras de la escuela activa.

«La Asociación de Maestros de Leipzig —comentaba L. Luzuriaga— es acaso la más progresiva de todas las asociaciones del magisterio europeas»¹¹³.

Las Universidades de *Berlín*, donde explicaba C. Stumpf (1848-1936), *Munich*, con G. Kerskensteiner (1854-1932) que atraía la atención no sólo de los españoles sino de los pedagogos de toda Europa, la ciudad de *Hamburgo* y *Heidelberg* donde enseñaba E. Krieck (1882-1947), fueron otros tantos lugares de atracción de Lorenzo Luzuriaga Medina, Antonio Juan Onieva Santa María, María Soriano Llorente, María Barbeito Cerviño, M.^a Luisa Navarro Margati, Vicente Viqueira López, etc. En Heidelberg, además de los pensionados que disfrutaron becas individuales, estuvieron, para asistir al III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas del año 1925, diez maestros y maestras pertenecientes al Grupo Escolar «Cervantes», con Ángel Llorca García a la cabeza¹¹⁴.

¹¹² Cfr., expedientes de los pensionados M. B. Cossío, L. M.^a Hoyos Sainz, L. Luzuriaga Medina, E. Llorens Clariana, J. Roura Parella, M.^a Soriano Llorente, V. Viqueira López y E. Villanúa Ibáñez. Archivo JAE, legajos correspondientes.

¹¹³ Luzuriaga Medina, L. *Las escuelas Nuevas alemanas*. Madrid, 1929, p. 62.

¹¹⁴ Bastantes pensionados recorrieron varias Universidades o ciudades a lo largo de su estancia en Alemania, aunque tuvieron un lugar principalmente. Por ejemplo, M.^a de Maeztu se centró en Marburgo, V. Viqueira en Leipzig y Berlín, J. Roura Parella en Leipzig, A.J. Onieva Santa María en Hamburgo y L. Luzuriaga en Jena. Pero casi todos viajaron desde sus lugares de residencia y por eso los hemos nombrado en

ITALIA Y OTROS PAÍSES

En cuanto al número de pensionados —cuarenta y tres— Italia puede compararse a Inglaterra o Alemania. Sin embargo los pensionados en Italia tuvieron *características* bien distintas a la de los países anteriores.

En primer lugar, la mayoría de las pensiones —incluso las individuales— fueron *cortas*, reducidas a dos o tres meses del verano. Por ejemplo María Barbeito Cerviño, M.^a Dolores González Blanco —señora de Tomás Samper—, Pedro Riera Vidal o Concepción Sainz-Amor Alonso, no pasaron de visitar algunos Centros con celeridad.

En segundo lugar, muchas pensiones a Italia se redujeron a viajes, de muy pocos días, hechos por pensionados que disfrutaban sus becas en otros países. Generalmente visitaban el Norte de Italia, aprovechando las vacaciones del país donde se encontraban. Fue el caso de Mercedes Rodrigo Bellido, Jacobo Orellana Garrido, Rosa Roig Soler, Margarita Cutanda Salazar, Manuel Díaz Rozas, etc.¹¹⁵.

En tercer lugar, algo más de la mitad de los pensionados a Italia —veinticuatro— lo fueron *en grupo*. En 1925 el colectivo del Colegio «Cervantes» con Angel Llorca García como director, asistió —como ya se ha dicho— al III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas de Heidelberg y a los cursos de verano del Instituto J. J. Rousseau. Pero tal y como aparecía en la concesión de pensión de-

distintos Centros de estudio. El grupo de A. Llorca García, estaba formado por diez maestros y maestras: A. Cebrián y Fernández Villegas, M. Alonso Zapata, J. César Rodríguez, J. Freire Méndez, E. Gazapo Abelló, E. López Velasco, D. Prieto Fernández, T. de Santiago González, R. Torroja Valls y el propio director del grupo.

No hemos podido comprobar si, al fin, pudieron viajar a Alemania los cuatro componentes del Colegio Nacional de Ciegos de Madrid (G. Hernández de la Herrera, como director, A. Mena Sánchez, L. Munuera Morosolis y J. Plata Gutiérrez), puesto que fueron pensionados en la última convocatoria de 1936. La pensión tenía por objeto reorganizar el Colegio Nacional de Ciegos, por encargo del Ministerio de I. Pública y Bellas Artes.

¹¹⁵ Muchos de los que obtuvieron pensión para Francia, Bélgica e Italia (por ejemplo, F. Carrillo Guerrero) o para Francia, Suiza, Bélgica, Italia, Dinamarca, Alemania y Austria (como por ejemplo, F. Doreste Betancor), bien por falta de dinero, bien por falta de tiempo, no llegaron a pasar de Francia y Bélgica o de Francia, Suiza y Bélgica. Al menos no hemos podido comprobar que viajaran a Italia, ni siquiera unos días.

bían viajar, además, por Francia, Bélgica, Austria e Italia. Igual puede decirse del grupo dirigido por José Lillo Rodelgo en 1936. Estaba previsto que visitaran Centros en Francia, Bélgica, Suiza, Italia y Holanda. Tanto de uno como de otro grupo que no se poseen datos sobre su visita a Italia. Probablemente no llegaron a ir. El tercer grupo a Italia, el que se constituyó también en 1936, formado por cuatro profesores del Colegio Nacional de Ciegos y dirigidos por Gregorio Hernández de la Herrera, debía viajar por Francia, Alemania, Holanda, Bélgica, Suiza e Italia. Este grupo parece que ni siquiera llegó a salir de España ¹¹⁶.

En cuarto lugar, fueron muy *tardías* puesto que más de la mitad se concedieron entre 1930 y 1936.

En consecuencia, pueden resumirse las pensiones a Italia diciendo que: fueron en su mayoría cortas, se redujeron a visitar Centros —principalmente del Norte— la mayor parte de ellas se realizaron en grupo y se concedieron muy tardíamente. Este carácter tardío de los viajes a Italia —veinticinco de las cuarenta y tres fueron concedidas en la II República— hace que de muchas de ellas no se posean datos suficientes para juzgar qué estudiaron o qué Centros visitaron. Incluso de las concedidas en 1936 —un 40 por 100 del total— no se puede asegurar ni siquiera que llegaran a disfrutarse.

Si de las características generales de las pensiones en Italia, se pasa a los *temas de estudio*, puede decirse que la mayoría de los becados, María Liz Díaz, Adelina Méndez de la Torre, Inés Cutanda Salazar, Antonieta Freixa Torroja y pocos más que disfrutaron becas individuales, se inclinaron principalmente a conocer escuelas nuevas y educación preescolar. La Escuela Rinnovata de Agno, dirigida por la señora Pizzigone y la Scuola Umberto di Savoia en Milán —las dos pertenecientes al movimiento de escuelas al aire libre o «scuole

¹¹⁶ Cfr., nota (114) de este capítulo, y los expedientes de los componentes del grupo de G. Hernández de la Herrera y de A. Llorca García.

Los componentes del grupo dirigido por J. Lillo Rodelgo eran: M.^a L. García Medina, S. Leirós Fernández, A. Maceda López, J. Martínez Alamo, M. Mateos Mateos, A. Ortiz Currais, M. Quiñones Valdés, A. Sanmartín Súñer y el propio J. Lillo Rodelgo. Eran todos ellos Profesores de Escuelas Normales o Inspectores, la mayoría mujeres.

dell aperto»— fueron visitadas por los pensionados españoles, en su mayoría mujeres ¹¹⁷.

También las «Case dei Bambini» de la Doctora Montessori, creada por la Sociedad «L'Humanitaria» en Milán así como la habida en Roma, tuvieron interés para los pensionados españoles.

«Nuestra impresión —comentaba María Liz y Díaz— respecto a esta nueva orientación fue favorable. Convendría ensayarla en nuestras escuelas y aplicar sus principios, con algunas modificaciones, no sólo en las de párvulos, sino en las primarias, donde seguramente darían buenos resultados» ¹¹⁸.

El juicio general de los que conocieron el Método Montessori fue mejor para las escuelas de Milán que para las de Roma. En aquella ciudad se respetaban más los principios de su creadora ¹¹⁹.

En cuanto a pedagogos importantes, los pensionados nombraron en sus visitas y estudios a María Montessori, el Padre Gemelli y G. Lombardo-Radice.

Quizá la poca significación de la mayoría de los pensionados a Italia —Francisco Carrillo Guerrero, Federico Doreste Betancor, Mercedes Rodrigo Bellido, Concepción Sainz-Amor Alonso y Luis de Zulueta, son los únicos de cierto renombre— y, sobre todo, la brevedad de las pensiones y el período de vacaciones en que las disfrutaron, hicieron de Italia un país poco relevante en la política de becas.

«Ni en Génova ni en las demás ciudades italianas visitadas —incluida Roma— después de Milán, pude satisfacer mi afán de información directa sobre funcionamiento de escuelas. La circunstancia de fecha, fuera por completo del curso escolar, me procuró una decepción no poco penosa» ¹²⁰.

¹¹⁷ Cfr. Barbeito Cerviño, M.^a. *Op. cit.*, pp. 184-217. Cfr., también Sainz-Amor Alonso, C. Archivo JAE. Leg. 1927.

¹¹⁸ Liz Díaz, M.^a. «Escuelas de párvulos en Suiza e Italia», en *Anales de la JAE*, t. XIV, 1914, p. 251.

¹¹⁹ Cfr., los expedientes de M.^a Liz Díaz, I. Cutanda Salazar, A. Freixa y Torroja y M.^a C. Gil Febrel.

¹²⁰ Barbeito Cerviño, M. . *Op. cit.*, pp. 217-218.

Este párrafo, que podrían haber suscrito la mayoría de los pensionados a Italia, demuestra el poco contacto que se produjo con las instituciones docentes italianas, aunque fueran admiradas en España.

Por lo que se refiere a los demás países visitados no tuvieron significación alguna entre los pensionados en educación. A *Holanda* por ejemplo, fueron siete los pensionados más los dos grupos de 1936, el de José Lillo Rodelgo y el de Gregorio Hernández de la Herrera. *Austria* fue visitado por quince, de los que la mayoría estaban en Alemania y como ya hemos dicho, realizaron alguna excursión al país vecino. Entre otros, el grupo de Ángel Llorca García, en 1925. Dinamarca, Rusia, Rumanía, Portugal, Suecia y Noruega, no alcanzaron más que uno o dos pensionados durante todo el tiempo de existencia de la Junta. Por último, los *países latino-americanos* tuvieron una mayor significación en cuanto a la categoría de las pensiones para Misiones Especiales. Allí estuvo Adolfo Posada, Fernando de los Ríos, María de Maeztu, José de Castillejo y Luis de Zulueta. La misión que realizaron todos ellos fue estrechar lazos con las repúblicas americanas, intercambiar experiencias y observar sus instituciones docentes.

La descripción que, en 1928, hacía Llopis del viaje de Zulueta, puede ser aplicable a todos ellos.

«Luis de Zulueta acaba de regresar a España... Ha permanecido tres meses en Méjico y Cuba *pronunciando conferencias*.

El hecho de que un compatriota nuestro de mérito singular, transponga las fronteras como legítimo *embajador espiritual de España*, es para nosotros siempre motivo de íntima satisfacción. Mucho más, si ese español representativo es un educador»¹²¹.

Como puede comprenderse, la finalidad, los requisitos y el esquema general de estas pensiones o consideraciones de pensión, no respondían a las que hemos estudiado en este capítulo. Por tanto, y aunque las personas que viajaron a América fueran muy significativas, el peso y la influencia de los pensionados en estos países no puede compararse con los expuestos anteriormente.

¹²¹ Llopis Ferrándiz, R. «Nuestros maestros. Luis de Zulueta», en *Revista de Escuelas Normales*. Enero, 1928, p. 2. El subrayado es nuestro.

Capítulo 4

INFLUENCIA DE LOS BECADOS EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA

No es preciso subrayar la dificultad que entraña exponer la influencia de los pensionados en la Pedagogía española. Basta recordar que salieron al extranjero cerca de trescientas personas a estudiar temas de educación (véase tabla 22). Algunas de ellas, como ya se ha dicho, fueron pensionadas cuatro, cinco y hasta nueve veces, con lo que las pensiones de la JAE —en materia pedagógica— ascendieron a más de cuatrocientas (tabla 19). Por otra parte, cada pensionado aprovechaba su estancia en el extranjero para estudiar varios temas. De ahí que, al contabilizarlos para hacer un estudio de las materias o áreas pedagógicas donde tuvieron una mayor incidencia, puede decirse que fueron más de quinientos los temas por los que se interesaron.

Haciendo un esfuerzo de síntesis, los más de quinientos temas que estudiaron, se han agrupado, en este trabajo, en siete disciplinas pedagógicas. En cada una de ellas influyeron los pensionados a través, sobre todo, de sus *publicaciones*, principal punto de referencia para valorar objetivamente la incidencia que tuvieron las becas en el desarrollo de la Pedagogía española. Atendiendo al interés temático y al fruto de ese interés —las obras publicadas— pueden avanzarse ya las siguientes conclusiones.

Mayoritariamente el profesorado español viajó a Europa a estudiar *Organización Escolar* (unos ciento ochenta) y en este área se realizaron varios centenares de publicaciones.

Le siguió otro nutrido grupo (alrededor del centenar) que se in-

tereso por la *Didáctica General* y las *didácticas* de las distintas disciplinas. Consecuencia de ello fueron igualmente, sus numerosas publicaciones, en especial libros de texto.

Un buen número de pensionados (unos ochenta) se interesó por el movimiento renovador europeo de la *Escuela Nueva* y las publicaciones y traducciones de sus mejores representantes fueron realizadas por ellos.

Otros tantos profesionales españoles se centraron en conocer las *actividades escolares complementarias* —colonias, mutualidades, bibliotecas escolares, comedores, museos escolares, etc.— que plasmarían en más de un centenar de publicaciones.

Un significativo grupo empleó sus becas para hacer estudios de *Teoría de la Educación*, dedicándose por una parte a traducir las mejores obras de fundamentación pedagógica y por otra a publicar un considerable número de obras originales sobre este área del conocimiento.

Por último, medio centenar de pensionados se centraron en *Orientación Profesional y Educación Especial*. Permanecieron en los principales Centros europeos y Laboratorios psicotécnicos dedicados a estudiar métodos y técnicas educativas encaminadas a mejorar estos sectores de la enseñanza en nuestro país. La mayoría de ellos publicaron y tradujeron obras sobre estas áreas.

Una segunda forma de influencia de los pensionados se realizó a través de *Instituciones*. Creemos que el Museo Pedagógico, los Centros dependientes de la JAE (el Instituto-Escuela, sobre todo), los Grupos Escolares de ensayo y reforma, los altos organismos de gestión (Ministerio de Instrucción Pública, especialmente), las instituciones de cultura popular, las asociaciones profesionales y las instituciones médico-benéficas, fueron los principales focos de renovación pedagógica impulsados por los pensionados.

Pero además de las publicaciones y de las Instituciones, hemos recogido una tercera vía de transformación educativa, casi imperceptible, pero eficaz. Fue aquella que creó el ambiente propicio para la reforma y que, sin ser cuantificable, creemos que sirvió para ir formando al profesorado y para motivarle a una mayor conciencia profesional. Nos referimos a la *influencia difusa*, forjadora de un estado de opinión hacia la Pedagogía, hacia la reforma educativa, hacia el hálito llegado de Europa. Ideales todos ellos por los que había lu-

chado el regeneracionismo, la ILE, la generación del catorce y la práctica totalidad de los intelectuales españoles de principios de siglo.

Este tipo de influencia puede observarse en la correspondencia de los pensionados y en sus notas de trabajo. De ella comenzamos a tratar en este capítulo, reservando para más adelante el influjo de las publicaciones y de las instituciones educativas de vanguardia, donde los pensionados colaboraron.

INFLUENCIA DIFUSA

La Pedagogía europea se introdujo en España de forma masiva a través de las ideas que trajeron los pensionados de sus viajes. Esta influencia directa, inmediata, «de boca a oído» y difícilmente reducible a números, creemos que fue uno de los sistemas más eficaces.

Los Inspectores de Enseñanza Primaria, los maestros y los profesores que salieron a Europa, extrajeron de ella una serie de ideas innovadoras para su vida profesional. En sus escuelas, en sus zonas de inspección y en sus clases comunicaron las experiencias vividas en los viajes. Muchos de ellos no publicaron nada, pero a través de las conversaciones con los colegas, en cursillos y reuniones profesionales, intercambiaron ideas sobre la política educativa de otros países, sobre organización escolar, actividades complementarias, sistemas de enseñanza o material escolar.

A través de esta transmisión oral, casi inconscientemente, fueron calando en el profesorado español las ideas de la nueva educación y la necesidad de reforma que Europa estaba viviendo.

Los pensionados, y así puede comprobarse en su correspondencia con la JAE, organizaron a su vuelta cursillos, encuentros, conferencias y reuniones de todo tipo para hablar de lo que habían visto y oído.

Cualquier foro era válido para difundir los nuevos métodos, las ventajas de la coeducación, la aurodisciplina, la neutralidad religiosa y la tolerancia que se vivía en las escuelas progresistas que habían visitado. En las notas enviadas a Castillejo, se advierte con frecuencia que los maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales, le exponían con entusiasmo actividades llevadas a cabo en los Ateos de sus respectivas provincias, en las escuelas, en las sedes de los

partidos, en los círculos mercantiles o en las casas consistoriales. Cualquier lugar era bueno.

Citamos, a título de ejemplo, algunos párrafos escritos por Emilio Sotelo Rey, uno de tantos pensionados que no ocuparon cargos de importancia, ni publicaron en grandes rotativos, ni figuran entre los escritores de obras pedagógicas. Fue un sencillo maestro rural que viajó en grupo por Francia y Bélgica y que difundió a su vuelta la cultura allí aprendida. Se ha tomado como prototipo, pero podrían multiplicarse los ejemplos. Escribía así E. Sotelo Rey desde Bueu (Pontevedra), en 1912.

«Yo que fui al extranjero, quisiera que se me autorizase para en los partidos judiciales poder hablar a los maestros y exponerles los métodos y enseñanzas y demás instituciones educativas que hemos visto. Vi hace pocos días que autorizaron a un pensionado para enseñar el dibujo. ¿No podría hacerse conmigo cosa parecida?»¹.

La preocupación que sintió la Junta para que no se perdiera el esfuerzo económico y humano de las pensiones fue recompensada. La mayoría de los que habían salido al extranjero sentían necesidad de dar fruto. Y se esforzaron por darlo, en la medida de sus posibilidades.

«El joven médico Sr. Calviño y yo —seguimos citando a E. Sotelo— hemos organizado una serie de conferencias de vulgarización científica, estando las dos primeras a nuestro cargo como puede ver por los recortes que le adjunto certificados. La 3.^a está a cargo del párroco de Bueu, la 4.^a del Dr. Riobó, forense de Vigo y otras sucesivas serán dadas por personas de cierto fuste intelectual que nos proponemos invitar.

Se lo participo porque creo que la Junta verá con gusto mis modestos esfuerzos hacia lo que también es objeto de sus afanes y desvelos»².

¹ Carta de E. Sotelo Rey a José Castillejo, fechada el 15 de julio de 1912. Archivo JAE. Leg. 1935.

² Carta de E. Sotelo Rey a José Castillejo, fechada el 18 de abril de 1913. Archivo JAE. Leg. 1935.

Los ejemplos y las citas podrían multiplicarse. Recordemos algunos. En Albacete se dio un cursillo sobre Pedagogía moderna, organizado por el Director de la Escuela Normal, José M.^a Lozano López, y por Juan Bautista Llorca Martínez —ambos pensionados—. María Barbeito Cerviño pronunció en La Coruña, al regreso de su viaje, 10 conferencias a los maestros de la provincia. Rodolfo Tomás Samper se ofreció a la Junta para exponer las experiencias de sus viajes en seminarios y reuniones. José Doñate Jiménez, en León, reunió a los maestros en un curso permanente de renovación metodológica. Josefa Álvarez Díaz colaboró en la Universidad de Verano de Santander, exponiendo lo aprendido en el extranjero sobre Escuelas Normales³.

A más alto nivel, y con una resonancia mayor, cabe citar otros cursos de perfeccionamiento del profesorado. Por ejemplo, los de dibujo dirigidos por Víctor Masriera Vila. La idea de ellos había partido del señor Menéndez Pidal a través de la JAE. Después se constituyó en curso permanente, patrocinado por la Dirección General de Primera Enseñanza.

Asimismo, pueden citarse los cursos de Orientación profesional de la Escuela Superior del Magisterio, organizados a partir de 1924. Muchos de ellos estuvieron impartidos por pensionados de la JAE. Entre otros, el propio Víctor Masriera Vila se ocupaba de lo referente al dibujo y a su renovación en las escuelas.

También en muchos de los cursos, organizados por el Museo Pedagógico, colaboraron personas que fueron pensionadas por la JAE (Edmundo Lozano Cuevas, Domingo Barnés Salinas, Rafael Blanco

³ Cfr. expedientes de los becados. En ellos se puede ver su actividad profesional gracias a los viajes realizados con las becas. Ellos mismos hablaban con entusiasmo de los seminarios de estudio, reuniones, conferencias, etc. A muchos les valió de mérito para que la inspección les diera un voto de gracia. Algunos maestros pudieron promocionarse haciéndose inspectores. En definitiva una inmensa mayoría se sintieron responsables de dar a conocer lo que habían aprendido fuera de España. Pueden recordarse los nombres de I. Almazán Francos, I. Boix Chaler, M. Casiano Mayor, M. Cutanda Salazar, A. Freixa Torroja, los 20 maestros del Grupo Escolar «Cervantes» con A. Llorca García a la cabeza, F. Iscar Peyra, P. Loperena Romá, J. Llongueras Badía, L. Miralles Solbes, A. Ramírez de Arellano y Ramírez, el Grupo Escolar «Menéndez Pelayo», C. Solbes Oltra, L. Valeri Sahis, el Grupo Escolar «Príncipe de Asturias», etc.

Yuste, Margarita Comas Camps, Rubén Landa Vaz, Elisa López Velasco, Lorenzo Luzuriaga Medina, Juan Roura Parella y el propio Manuel B. Cossío). De entre todos estos cursillos del Museo, por su resonancia y, sobre todo, por la relación directísima con Europa a través del Instituto J. J. Rousseau, cabe destacar el que se organizó en 1923, bajo la dirección de Mercedes Rodrigo Bellido y Pedro Roselló Blanch. Fue un curso largo. Para él seleccionaron a un significativo grupo de profesionales. El objeto del curso giró en torno a «técnicas psicopedagógicas» y el propio Claparède lo honró con su presencia ⁴.

El número de profesionales de la enseñanza que pasó por el Museo Pedagógico, por los cursos del señor Masriera Vila y por los de la Escuela Superior del Magisterio fue inmenso. Pero el número de profesionales que escucharon las conferencias o asistieron a seminarios y reuniones con los inspectores pensionados era todavía mayor. Asimismo, los alumnos y alumnas de Magisterio que asistieron a las clases de los Profesores de Escuelas Normales que habían recibido pensión fue también incalculable ⁵.

Bien puede decirse que, aunque no todos trajeron de sus viajes el mismo entusiasmo ni todo el auditorio respondió positivamente, el número de personas que recibieron las nuevas ideas pedagógicas fue inmenso. Con todos ellos se fue creando ese ambiente propicio para la reforma, que se institucionalizaría en el proyecto educativo de la II República.

Los párrafos escritos a Castillejo por el maestro rural que venimos citando, son de lo más significativo.

«Yo desde luego al regresar creí en mi deber hacer toda la propaganda que me fue posible para demostrar que con arreglo a nuestras fuerzas trabajamos y nuestro viaje no había resultado estéril para la patria. Así que di una conferencia en la Casa Consistorial

⁴ Cfr., en el capítulo 2, lo referente a las relaciones entre España y el Instituto J. J. Rousseau.

⁵ Cfr., en el capítulo 2 de esta obra, el número de Inspectores de Primera Enseñanza y de Profesores de Escuelas Normales que salieron al extranjero como pensionados de la JAE.

de la villa de Bueu y otra en el Casino de la misma villa y pienso dar otra en una sociedad de Vigo» ⁶.

No eran infrecuentes párrafos como éste en la correspondencia de tantos y tantos maestros, inspectores y profesores.

También, y aún se podría decir que con mayor fuerza, los profesores del Instituto-Escuela y los colaboradores asiduos del Museo Pedagógico o de otras Instituciones afines a la JAE, organizaron actividades semejantes. Lorenzo Luzuriaga Medina, Miguel Herrero García, Margarita de Mayo Izarra, Domingo Barnés Salinas, Víctor Masriera Vila, Rodolfo Llopis Ferrándiz, María de Maeztu, etc., escribieron al Secretario de la Junta con entusiasmo. Pero la influencia de estos pensionados tuvo otra significación. Sus publicaciones y sus cargos les situaron en lugar privilegiado. Por eso aparecen en otros apartados de este capítulo.

Aquí lo que se quiere resaltar es la influencia anónima, difusa, directa, aunque no cuantificable, de personas sin excesiva relevancia profesional, pero que veían en esta forma de actuar un eficaz medio de difusión de la cultura pedagógica.

«Creo que éste es un buen medio de ir formando un estado de opinión y un ambiente favorable hacia las cosas de la enseñanza pública a la vez que se demuestra que las pensiones al extranjero pueden servirnos de mucha utilidad y prestarnos grandes beneficios.

Los maestros no hacen más que preguntar acerca del estado de la enseñanza en los países visitados» ⁷.

Ramón Aparicio Pérez, Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, Antonio Angulo Gómez, Angela Barco Hernández, Remedios Begué Castro, Mariano Nuviola Falcón, Isidoro Boix Chaler, José del Peso Sevillano, Teresa de Pablo Colimorio, Jaime Poch Gari, José Piñol Mirada, Naralio Utray Jáuregui, Concepción Majano Araque y un largo etcétera de profesionales poco conocidos, se expresaron en términos semejantes ⁸.

⁶ Carta de E. Sotelo Rey a José Castillejo fechada el 6 de febrero de 1912. Archivo JAE. Leg. 1935.

⁷ *Ibidem*, carta fechada el 16 de febrero de 1912.

⁸ Omitimos nombres como M. de Mayo Izarra, P. Claver Salas, M. Herrero Gar-

PUBLICACIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Quedó señalado al principio de este capítulo, que una de las formas de influencia en las distintas áreas pedagógicas fueron las publicaciones. Pues bien, más de ciento ochenta de los 300 pensionados que recorrieron Europa visitando escuelas y conociendo la Política educativa y la organización interna de los centros, escribieron obras y artículos, llegando a varios centenares el número total de publicaciones en estas materias.

Antes de exponer las publicaciones, no sólo de esta disciplina pedagógica, sino de las seis áreas temáticas restantes en las que han sido agrupadas (didáctica, movimiento renovador de la Escuela Nueva, teoría de la educación, actividades escolares complementarias, orientación escolar y educación especial), se hace necesario puntualizar algunos extremos.

Dado el volumen que supondría el haber recogido todas las obras, artículos o traducciones de un colectivo tan amplio como el que se está manejando, ha sido necesario hacer una *selección*. Para ella hemos seguido los siguientes criterios.

En primer lugar, se ha prescindido de todas las publicaciones editadas después de 1936, año en que acabaron las pensiones. Esta es la razón por la que personas que después de esa fecha siguieron publicando (Salvador Ferrer Colubret, Julia Morros Sardá, Antonio Juan Onieva Santa María, José Plata Gutiérrez, Pedro Chico Rello, Francisco Carrillo Guerrero, Pedro Rosselló Blanch, Juvenal de Vega Relea, etc.), aparecen con pocas o con ninguna.

En segundo lugar, se ha reducido la selección a las obras recogidas por Rufino Blanco Sánchez y a los fondos bibliográficos de la Biblioteca Nacional y del Museo Pedagógico (hoy en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas). A estos fondos se han añadido las publicaciones citadas por los propios pensionados en sus expedientes.

cía, J. Moreno de Sosa, etc., por pertenecer al Instituto-Escuela, aunque también se expresaron de semejante forma. También omitimos las personas que influyeron a través de sus publicaciones o de instituciones significativas donde colaboraron. Su correspondencia con la JAE reflejaba semejantes sentimientos, Cfr. capítulo 2.

En tercer lugar, y por lo que se refiere a publicaciones periódicas, se han recogido solamente los artículos del *BILE*, de la *Revista de Pedagogía* y de los *Anales* de la JAE. Las dos primeras gracias al vaciado que de ellas han realizado los doctores León Esteban Mateo y Eloísa Mérida Nicolich respectivamente. La tercera ha sido fruto del trabajo personal aquí realizado.

Finalmente, los periódicos nacionales —*El Sol*, *El Liberal*— los rotativos de provincias —en donde escribieron gran número de pensionados— y algunas revistas profesionales, cuyos directores fueron becados por la JAE —por ejemplo, la *Revista de Escuelas Normales*, dirigida por Rodolfo Llopis Ferrándiz y Antonio Gil Muñoz, la *Revista de Segunda Enseñanza*, cuyo Director fue José Rogerio Sánchez García y *El Magisterio Valenciano* con Rafael Giner Daroca en la dirección— han sido recogidas marginalmente en este trabajo.

Hechas estas aclaraciones, y por lo que al tema de Política Educativa y Organización Escolar se refiere, cabe resaltar el elevado número de publicaciones recogidas —unas trescientas— y los múltiples aspectos tratados en ellas.

Los pensionados importaron de Europa aquellas notas de Política Educativa y Organización Escolar que más necesitaba España en esos momentos. De ahí que abunden las publicaciones sobre centralización-descentralización de la enseñanza, reformas educativas emprendidas en los distintos países, tipos de escuelas (primarias, secundarias, preprofesionales, maternas y de párvulos), neutralidad religiosa, coeducación, horario escolar, bilingüismo, escuela única, construcciones escolares e instituciones educativas para la mujer.

El tema de Política Educativa y Organización Escolar fue tratado mayoritariamente por los pensionados porque les interesó no sólo a los que disfrutaron de becas individuales, sino que también los grupos de maestros e inspectores de los años 1912, 1913, 1921, 1922, 1924, 1925 y 1936 se dedicaron a visitar escuelas y a entrevistar a representantes de las administraciones francesa, belga y suiza. En consecuencia el número de publicaciones sobre esta materia fue elevado.

Parece innecesario, por reiterativo, enumerar los autores en este área pedagógica. Ya se ha hecho esta tarea en el principio de esta publicación. Conviene, sin embargo, destacar aquí aquellos que

cuentan en su haber mayor número de ellas por ser, sin duda, los más significativos y los de mayor influencia en este campo.

Se ha dicho ya, en capítulos anteriores, que los pensionados en grupo fueron a visitar escuelas y a conocer su organización, fenómeno que hizo que el número de profesionales interesados por ello fuera el más numeroso respecto a otras disciplinas pedagógicas. Pero, precisamente este hecho, influyó en que, proporcionalmente, fueran pocos los que publicaron libros y artículos sobre el tema. La razón es sencilla. Más de las dos terceras partes de los pensionados que estudiaron Organización Escolar viajaron en grupo —unos ciento treinta—. Ello quiere decir que este colectivo era el de menor cualificación profesional puesto que la Junta —ya se ha dicho repetidas veces— fomentó este tipo de becas entre personas menos preparadas. Sus viajes cortos, sus visitas rápidas a muchos centros, su visión general de la enseñanza europea, etc., no les permitió realizar estudios en profundidad. El contingente mayor estuvo constituido por Maestros de Enseñanza Primaria. Y ya se sabe la preparación profesional que el Magisterio español tenía en los años veinte.

En consecuencia, sólo los directores de grupo (Luis Álvarez Santullano, Matilde García del Real, Eladio García Martínez, Ángel Llorca García, José Xandri Pich, Antonio Ballesteros Usano o Juan Capó Valls), realizaron publicaciones en la materia hasta el punto de que entre estos siete profesionales contabilizaron más de cincuenta obras y artículos⁹.

Los pensionados individualmente para hacer estudios en esta materia fueron considerablemente menos —cincuenta aproximadamente—. De ellos, una cuarta parte, publicó libros o artículos sobre Política Educativa y Organización Escolar. Destacamos a Fernando García Medina, Antonio Gil Muñiz, Ángel Llorca García, Lorenzo Luzuriaga Medina, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Félix Martí Alpera, Antonio Juan Onieva Santamaría, Pedro Rosselló Blanch, Concepción Sainz-Amor García, Fernando Sainz Ruiz, Rosa Sensat Vila y

⁹ Entre los componentes de los grupos había personas interesantes que después irían más veces al extranjero a realizar estudios de otro tipo. Por ejemplo, R. Tomás Samper, M.^a P. Oñate Pérez, E. Sánchez Tamargo, M. Alonso Zapata, I. Almazán Francos, G. Manrique Hernández, A. Nogués Sardá, F. Leal Crespo, F. Doreste Betancor, C. Isern Galcerán o J. Plata Gutiérrez. Todos ellos publicarían alguna obra sobre aspectos organizativos de la escuela o sobre algún otro tema.

Ezequiel Solana Ramírez. Sólo este conjunto de pensionados contabilizaron más de un centenar de publicaciones sobre la materia ¹⁰.

Resumiendo todo lo expuesto hasta aquí puede decirse que 17 personas —entre directores de grupo y pensionados individuales— de los 180 que fueron a estudiar la misma disciplina, contabilizaron algo más de la mitad del total de publicaciones sobre ella.

A las obras y artículos originales han de añadirse las *traducciones* que en esta materia fueron muy pocas si se comparan con otras disciplinas, por ejemplo, con Teoría de la Educación. Destacamos, entre otros, a Concepción Sainz-Amor García, que tradujo obras sobre organización de escuelas populares y agrícolas de Holder Beetrup y de Michele Crimi; Rodolfo Llopis Ferrándiz, traductor de Hippolyte Ducos que escribió sobre la escuela única; Lorenzo Luzuriaga Medina, que hizo la traducción de varias obras de George Kerschens-teiner sobre la escuela pública, de E. Spranger sobre política escolar, de Peter Petersen sobre el plan Jena y la libertad de enseñanza, de Willian Stern sobre la selección de alumnos y de George Wyneken sobre cultura juvenil. Señalamos, por último, a Antonio Ballesteros Usano, traductor de algunas obras sobre la escuela de párvulos, de Hugo Münsterberg y de V. Neyrinck.

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

El segundo bloque importante, en cuanto a número de pensionados, viajó al extranjero para estudiar Didáctica. Cerca de un centenar de españoles se interesaron en sus viajes por la práctica escolar. Es decir, la preparación del trabajo, la disciplina escolar, el material de enseñanza, los libros escolares y las didácticas de las distintas disciplinas. De los pensionados que estudiaron tales materias, cerca de setenta disfrutaron becas individuales mientras que un tercio del total viajaron en grupo con las características propias de este tipo de becas. Las observaciones que éstos pudieron hacer sobre las me-

¹⁰ Otros pensionados, que fueron individualmente a estudiar Política educativa y Organización Escolar, escribieron también alguna obra. Por ejemplo, D. Bayón Carretero, F. Carrillo Guerrero, S. Ferrer Colubret (que estudió además Psicología Experimental), M.^a C. García Arroyo, A. González Rivas, M. Herrero García, F. Iscar Peyra, R. Landa Vaz, P. Loperena Romá, I. Pascual Villalba, N. Utray Jáuregui.

todologías de las distintas disciplinas escolares, fueron rápidas y superficiales.

Las publicaciones sobre Didáctica pasaron de 200. A esa ya elevada cifra han de añadirse los 150 libros y textos escolares, que no fueron, sino la expresión práctica de la didáctica de las distintas materias. En consecuencia, el total de publicaciones sobre estas cuestiones —ya desde el punto de vista de la reflexión, ya desde la práctica— alcanzó una cifra más elevada que en el área de Política y Organización Escolar. Un total, de casi cuatrocientas publicaciones fue el balance del centenar de pensionados que disfrutaron becas en el extranjero para estudiar material escolar, métodos de enseñanza, libros y cuadernos escolares, didáctica de la Geografía, de la Historia, de la Lengua, de los Trabajos Manuales, etc.

Puede decirse, en consecuencia, que los estudios de los pensionados dieron su fruto en las numerosas publicaciones a las que se ha hecho referencia y que influyeron considerablemente en la renovación pedagógica española de principios de siglo.

Los libros y artículos escritos por los pensionados a los que nos referimos trataron, entre otros, de los siguientes aspectos didácticos: el arte de embellecer la escuela, la preparación de lecciones, guías didácticas, programas escolares, experiencias, observaciones y consejos prácticos para una enseñanza eficaz, funciones del maestro, métodos activos, cualidades de los textos escolares, material de enseñanza, cómo enseñar la Geografía, la Historia, la Música, el Dibujo, etc. Por otra parte, y como complemento, abundaron los manuales, enciclopedias, compendios, monografías, libros de problemas y de experiencias de laboratorio, cartillas, catones, silabarios, canciones infantiles, cuentos, fábulas, libros de lectura para niños, etc. Todo un plan de pedagogía práctica, puesto que los libros escolares son una de las mejores formas de renovar la Pedagogía de un país.

Destacaron en el área de Didáctica, Antonio Ballesteros Usano, Juan Capó Valls, Eladio García Martínez, Ángel Llorca García, Lorenzo Luzuriaga Medina, Gervasio Manrique Hernández, Félix Martí Alpera, Martín Navarro Flores, Pilar Oñate Pérez y Fernando Sainz Ruiz. Todos ellos publicaron libros sobre cómo transformar los dis-

tintos elementos del curriculum escolar: renovación de los programas, disciplina, formas de trabajo, o material a emplear ¹¹.

Por lo que se refiere a la didáctica de las distintas materias, cabe destacar, entre otros, a Pedro Chico Rello y Miguel Santaló Parvorell en la didáctica de la Geografía, a Juan Llongueras Badía en la de Música, a Víctor Masriera Vila en la de Dibujo, a José Montúa Imbart, José Udina Cortiles y Dionisio Prieto Fernández en cómo enseñar los Trabajos Manuales, a José M.^a Azpeurrutia y Flórez, Félix Martí Alpera y Rubén Landa Vaz en la didáctica de la Lengua, a M.^a Dolores Cebrián y Fernández Villegas, Margarita Comas Camps, Teodosio Leal Quiroga, Edmundo Lozano Cuevas, José de la Puente Larios, Rosa Sensat Vila y Vicente Valls Anglés en la de Ciencias, a José M.^a Eyaralar Almazán y Luis Paunero Ruiz en los métodos de enseñanza de las Matemáticas. Sólo estos 20 pensionados escribieron más de ciento cincuenta obras de didácticas especiales y otros tantos artículos ¹².

Ocuparon un lugar especial en este área de la Didáctica dos pensionados: Félix Martí Alpera y Ezequiel Solana Ramírez. Sus publicaciones llegaron casi al centenar entre libros y artículos.

Por lo que a *traducciones* se refiere, en este campo de la Pedagogía fueron escasas las obras de autores extranjeros que interesaron a los pensionados. Destacamos, no obstante, los libros de lectura del italiano Edmundo D'Amicis (sobre todo el muy leído *Corazón*) traducidos por Hermenegildo Giner de los Ríos, el de L. Artus Perrelet sobre la enseñanza del Dibujo, cuya traducción fue hecha por Víctor Masriera Vila, la obra de Laura Brackenbury y la de Otto

¹¹ Otros pensionados fueron también a estudiar Didáctica general o didácticas especiales, al menos marginalmente. Por ejemplo, C. Alfaya López, P. Arnal Cayero, S. Escurdia Gascué, J. Comas Camps, I. Cutanda Salazar, M. García del Real, M.^a C. García Arroyo, V. Hueso Moreno, J. Llerena Lluna, J. B. Llorca Martínez, J. Llorca Radal, M. de Mayo Izarra, M.^a A. Martínez Suárez, L. Miralles Solbes, A. J. Onieva Santa María, J. Poch Gari, A. Rodríguez Charentón, A. Rodríguez Mata, C. Saiz de Otero, E. Sotelo Rey, P. Vila Dinarés, R. Vilar Negre. Todos ellos escribieron algún libro o artículo sobre la materia o algún texto escolar. Pero al ser escaso el número de sus publicaciones, no han sido destacados en este trabajo.

¹² M. Allué Salvador, A. Gil Muñiz, H. Giner de los Ríos, M. Navarro Flores, J. Jaén Sánchez, J. Peinado Altable y V. Viqueira López, entre otros, escribieron libros de texto para Segunda Enseñanza o Enseñanza Superior.

Jespersen sobre la enseñanza de la Lengua, traducidas ambas por Alicia Pestana, las canciones escolares de J. Dalcroze, por Juan Llongueras Badía, la medida del trabajo escolar de A. Gali por Juan Comas Camps y las dos obras sobre la enseñanza de la Historia de B. A. Hinsdale y de Ernest Lavissee, traducidas por Domingo Barnés Salinas.

Casi toda la obra escrita por los pensionados, recogió lo más moderno de la práctica educativa de Europa. Las ilustraciones en los textos escolares eran frecuentes. Los ejercicios y problemas para hacer una enseñanza más activa fueron recogidos en manuales, guías didácticas y libros de Matemáticas; las prácticas de Laboratorio se introdujeron en la enseñanza de la Física y Química; las colecciones y herbarios formaron parte de los libros de Didáctica de las Ciencias Naturales; las visitas a museos, las láminas y los croquis abundaban en las publicaciones sobre enseñanza del Arte y del Dibujo y las canciones y el ritmo se introdujeron en la enseñanza musical.

Todo parecía estar preparado para acabar con la rutina de las escuelas, luchar contra el intelectualismo y la pasividad, modernizar la enseñanza.

La II República contó con este esfuerzo de los profesionales españoles, aunque pronto se frustraría el proyecto.

ESCUELA NUEVA Y ACTIVIDADES ESCOLARES COMPLEMENTARIAS

La Política educativa, la Organización Escolar, la Didáctica general, las didácticas especiales y los libros de texto, repartidos estos últimos por todas las escuelas españolas, fueron transformando la enseñanza. El espíritu renovador de la Escuela Nueva que imperaba en Europa subyacía en esas publicaciones. Los pensionados que visitaron los países vecinos encontraron en ellos una escuela en transformación. Sobre todo, conectaron con grupos de profesionales —los del Instituto J. J. Rousseau, por ejemplo—, empeñados en renovar la escuela.

Pero la resistencia al cambio, por parte de la Pedagogía oficial y por parte de los sectores más conservadores, no sólo se daba en España, sino en Europa. Los pensionados así lo observaron en sus via-

jes. Miguel Herrero García, por citar alguno de ellos, exponía en su correspondencia con Castillejo la lucha que Claparède y todo su equipo estaba manteniendo en la moderna Suiza para conseguir hacer una «escuela a la medida». Jacobo Orellana Garrido o Luis Pau-nero Ruiz escribían sobre la virulenta controversia, surgida en el profesorado belga, con motivo de haberse comenzado a ensayar un nuevo método basado en el de Decroly en el Instituto Nacional de Sordomudos de Bruselas. María Barbeito Cerviño lamentaba, en 1935, el olvido en que había caído el Doctor Decroly después de su muerte. Tanto las autoridades administrativas como el profesorado habían marginado en seguida sus aportaciones a la renovación de la escuela ¹³.

En la Pedagogía alemana ocurría otro tanto. Ya se hicieron ver estas discrepancias entre los grupos de presión que deseaban transformar la escuela y los grupos reaccionarios. (Véase al respecto lo que Luzuriaga escribía sobre Gurlitt y Wyneken en el capítulo anterior) ¹⁴.

España no fue una excepción y la resistencia al cambio se hizo presente en los enfrentamientos de los grupos más progresistas y los que representaban la reacción. Basta leer la prensa profesional de los años 1910-1936, para observar las tensiones entre los defensores de la Escuela Nueva y los detractores. En una conferencia, pronunciada por L. Luzuriaga el 14 de diciembre de 1927, el conferenciante expuso al auditorio cómo la desconfianza hacia lo nuevo era la nota característica de toda sociedad, incluida la española ¹⁵.

No obstante las dificultades, España fue embarcándose en el proyecto educativo de la Escuela Nueva europea. Ello quiere decir que el antiintelectualismo, la coeducación, la neutralidad religiosa y la tolerancia, las actividades complementarias (museos escolares, colonias, paseos y excursiones, campos agrícolas, etc.), el paidocentris-

¹³ Tras muchos años de olvido, últimamente se está empezando a revalorizar la figura del Doctor Decroly en Bélgica.

¹⁴ Luzuriaga Medina, L.: *Ensayos de pedagogía e instrucción pública*. Madrid, 1920, pp. 46-47.

¹⁵ Luzuriaga Medina, L.: *Algunos aspectos de la Educación nueva*. Conferencia dada al 14 de diciembre de 1927, en el Centro de intercambio intelectual germano-español. Madrid, 1928, pp. 1-3.

mo, la espontaneidad y libertad, la autonomía moral, el activismo, la educación estética, el cooperativismo, etc., entró a formar parte de nuestras Escuelas Primarias y, en menor grado, de las secundarias.

La influencia de los pensionados en la introducción en España de las nuevas ideas pedagógicas europeas, creemos que es incalculable. Solamente a través de la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga Medina, los pensionados —y el mismo Director, becado varias veces por la JAE— difundieron por todo el país los principios y métodos de la Nueva Educación. Más de doscientas *recensiones* de las publicadas en esta revista, que trataron de dar a conocer los últimos escritos de los santones de la Escuela Nueva estaban firmadas por pensionados. Concepción Sainz-Amor García, Antonio Ballesteros Usano, Lorenzo Luzuriaga Medina, M.^a Luisa Navarro Margati de Luzuriaga, Juan y Margarita Comas Camps y Fernando Sainz Ruiz, son algunos de los que escribieron recensiones de las obras de Lombardo-Radice, M. Montessori, J. Piaget, P. Petersen, M. Sluys, G. Kerschensteiner, Audermars y Lafendel, P. Bovet, A. G. Christiaens, E. Claparède, R. Cousinet, D. Decroly, J. Dewey, A. Descoedres, R. M. Dottrens, A. Ferrière, R. Agazzi, etc.¹⁶

En la misma revista, 18 autores de los 28 que escribieron más de diez artículos, fueron pensionados. Y del total de 594 artículos escritos por ellos, más de la mitad se referían a Escuela Nueva¹⁷.

¹⁶ Cfr. Mérida Nicolichi, E.: *Índice de la Revista de Pedagogía. Análisis de contenido*. Pamplona, 1983.

¹⁷ Los autores, pensionados, que escribieron más de diez artículos en la *Revista de Pedagogía* fueron los siguientes:

A. Ballesteros Usano, 77 artículos; J. Comas Camps, 50; M. Comas Camps, 29; P. Chico Rello, 14; E. García Martínez, 13; A. Gil Muñoz, 11; V. Hueso Moreno, 13; L. Luzuriaga Medina, 112; A. Llorca García, 13; G. Manrique Hernández, 16; F. Martí Alpera, 18; M. L. Navarro Margati, 18; A. Rodríguez Mata, 11; F. Sainz Ruiz, 37; C. Sainz-Amor García, 28; L. Álvarez Santullano, 30; V. Valls Anglés, 13; J. Xandri Pich, 12; que suponen un total de 515 artículos.

El total de artículos de los 28 autores que escribieron más de diez, fue de 669. Por tanto los 515 de los pensionados contabilizan un 77 por 100. Cfr. Mérida Nicolichi, E.: *Op. cit.* De ellos un número superior a la mitad trataban de la «nueva pedagogía». Además, el Director, señor Luzuriaga, y el Secretario, señor Ballesteros, fueron pensionados y de los 13 redactores que componían el equipo de la *Revista*, siete también lo fueron (A. Ballesteros, F. Martí Alpera, M.^a L. Navarro Margati, F. Sainz Ruiz, L. A. Santullano, J. Xandri Pich y L. de Zulueta).

En la *Revista de Escuelas Normales* ocurrió un fenómeno semejante. Los recensionistas habituales fueron Miguel Santaló Parvorell, Ángel Llorca García, Concepción Saiz de Otero, M.^a Victoria Jiménez Crozat, Pedro Chico Rello y el propio Director, Rodolfo Llopis Ferrándiz. Las recensiones se hacían habitualmente sobre libros de personalidades relevantes de la Escuela Nueva y de revistas como *Pour l'Ére Nouvelle*, que era el órgano de expresión del movimiento reformador europeo. Sería repetitivo volver a insistir en los nombres de los autores recensionados, J. Piaget, Doctor Th. Simón, Vermeylen, Washburne, Claparède, Dewey y un largo etcétera que representaban los mejores cerebros de la nueva Pedagogía.

En cuanto a artículos publicados en la misma revista, tanto sus directores —Rodolfo Llopis Ferrándiz primero y Antonio Gil Muñiz después— como muchos colaboradores, Jesús Sanz Poch, Concepción Saiz de Otero, Luis Álvarez Santullano, Ángel Llorca García, Pedro Chico Rello, Pedro Rosselló Blanch, Domingo Barnés Salinas, Miguel Santaló Parvorell, José M.^a Eyaralar Almazán, Carmen García Arroyo, Francisco Romero Carrasco, etc., fueron pensionados y publicaron con frecuencia obras sobre la Escuela Nueva ¹⁸.

El *BILE*, donde escribieron una treintena de pensionados, el semanario *España* —órgano de difusión de las ideas europeas— y en el que colaboraron asiduamente Lorenzo Luzuriaga Medina y Luis de Zulueta Escolano, el *Boletín Escolar* y *La Escuela Moderna*, por citar las revistas en las que publicaron un número suficientemente significativo de becados de la JAE, fueron otros tantos órganos de expansión de la nueva Pedagogía ¹⁹.

¹⁸ También publicaron artículos en la *Revista de Escuelas Normales*, J. Poch Gari, F. Aguirre Gato, C. Alfaya López, R. Blanco Sánchez, J. Comas Camps, G. Fernández Ortega, V. Ortega Pérez, etc.

¹⁹ Para los autores del *BILE*. Cfr. Apéndice V de la tesis de la autora de esta obra. Por lo que se refiere al *Boletín escolar*, cuyo Redactor-Jefe era L. Luzuriaga Medina, otros pensionados que colaboraron en él fueron, M.^a P. Oñate Pérez, M.^a L. Navarro Margati, A. Rodríguez Mata, J. Llarena Lluna, E. García Martínez, J. Herrero Pérez, etc. En *La Escuela Moderna* publicaron artículos, por ejemplo, J. Poch Gari y F. Martí Alpera (éste un número bastante considerable). En *El Sol* cada semana L. Luzuriaga escribía una «Hoja de Pedagogía e Instrucción pública», y P. Rosselló Blanch fue corresponsal de este rotativo en el BIE Luis M.^a de Hoyos Sainz, Fernando de los Ríos, D. Barnés, L. de Zulueta, M. Navarro, L. Serrano, M.^a P. Oñate, V. Vi-

Y ya se sabe que la difusión de las ideas es más rápida a través del periódico y de la revista que del libro. El hombre medio —en nuestro caso el maestro disperso por la geografía española o el estudiante de Magisterio— se puso en contacto con la cultura pedagógica con mayor facilidad gracias a estos medios de comunicación.

Así ocurrió con el movimiento renovador de la Escuela Nueva. Los múltiples artículos en la prensa diaria y profesional hicieron que pronto llegaran las nuevas ideas europeas a los profesionales de la enseñanza. Los pensionados escribieron en los rotativos nacionales y provinciales las impresiones de sus viajes y la europeización se fue extendiendo. Ya no afectaba sólo a minorías, al pequeño grupo de la ILE, a los intelectuales egregios que habían viajado a Europa para poner al día a nuestro país (recuérdense los viajes de José de Castillejo, Adolfo Posada, Adolfo Buylla, Manuel B. Cossío, Aniceto Sela, Agustín Sardá o el propio Giner), para no perder el tren del progreso²⁰.

La europeización, a partir de los años veinte, fue distinta. Se hizo masiva. La frecuencia de los viajes al extranjero fue «in crescendo» hasta que España quedó rota en 1936.

Por lo que a la Pedagogía respecta, puede decirse que los 400 pensionados trajeron las nuevas corrientes de educación de Europa. En este sentido, todos fueron a estudiar el movimiento reformista de la

queira, etc., fueron también colaboradores, aunque los dos primeros no escribieran artículos propiamente educativos.

Otro pensionado, José Rogerio Sánchez García, fue Director de la *Revista de Segunda Enseñanza* (de 1924 a 1927) y fue colaborador del *Bulletin de enseignement secondaire*. Rafael Giner Daroca, fue Director y propietario de *El Magisterio Valenciano*. J. de la Puente Larios, F. Iscar Peyra, L. de Zulueta, etc., publicaron en *El Liberal*. Jaime Poch Gari, fue Redactor-Jefe del *Diario de Reus* y Director de *El Magisterio Tarraconense*. P. Rosselló, M. Rodrigo, F. Sainz, L. Luzuriaga, J. Orellana, F. Iscar, publicaron en revistas extranjeras: *Pour l'Ère Nouvelle*, *Revue pédagogique*, *L'Éducateur*, *Bulletin de la Semaine*, etc.

Hay ponencias pronunciadas en Congresos y publicadas en las *Actas*. Hay artículos en *Nuevo Mundo*, *El Socialista*, *El obrero agrícola*, *La Tribuna*, el *Boletín de la Escuela Superior del Magisterio*, *El Magisterio Español*, etc. Recoger todas las publicaciones de los pensionados sería objeto de otro trabajo.

²⁰ Cfr. González Posada, A.: *Fragmentos de mis memorias*. Oviedo, 1983, pp. 220-221, 226 y 229-252. En estas páginas menciona A. Posada los múltiples viajes, que describió como nadie Leopoldo Alas.

escuela de principios de siglo. Ahora bien, de forma específica, la Escuela Nueva, sus métodos, el activismo en educación, las reformas escolares en los distintos países, las escuelas públicas de ensayo y reforma, la socialización en la enseñanza, las actividades complementarias de la nueva educación (excursiones, campos escolares, juegos, museos, colonias, cooperativas, etc.), fueron estudiados por 150 pensionados aproximadamente. Este nutrido grupo difundió las ideas aprendidas en los Centros europeos a través de sus más de trescientos escritos. Por tanto, el volumen de *publicaciones* en este área pedagógica fue de las más numerosas.

Las escuelas nuevas inglesas, la escuela del trabajo alemana, los métodos Decroly y Montessori, las escuelas al aire libre, la «Maison des Petits», los campos escolares de experimentación agrícola, la asistencia individual (Pedro Rosselló Blanch y Mercedes Rodrigo Bellido) o colectiva (el grupo de Ángel Llorca García) a Congresos Internacionales de Escuelas Nuevas, las nuevas didácticas activas, la escuela de las Rocas, la fundamentación psicológica de la nueva educación, la coeducación, autodisciplina y neutralidad religiosa como principios de la Escuela Nueva, las instituciones post y circunesculares, etc., fueron algunos de los temas estudiados por los 150 pensionados a los que estamos aludiendo.

Por el número de publicaciones, es decir, por su mayor influencia a través de sus escritos, destacaron en este área pedagógica los siguientes pensionados: Manuel Alonso Zapata, Marcelo Agudo Garat, Josefina Álvarez Díaz, Domingo Barnés Salinas, Luis Álvarez Santullano, Antonio Ballesteros Usano, David Bayón Carretero, Juan y Margarita Comas Camps, Dionisio Correas Fernández, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Fernando García Medina, Lorenzo Luzuriaga Medina, Félix Martí Alpera, Fernando Sainz Ruiz, Ángel Rodríguez Mata, Pedro Rosselló Blanch, M.^a Mercedes Rodrigo Bellido, Leonor Serrano Pablo, Concepción Sainz-Amor García, Vicente Valls Inglés y José Xandri Pich. Esta veintena de pensionados contabilizaron un total de más de ciento cincuenta publicaciones, sin contar las traducciones, que en este área pedagógica fueron muy numerosas también.

No es necesario ponderar la contribución de los pensionados a la europeización de España, a su apertura hacia un nuevo tipo de educación y de sociedad. Las cifras hablan por sí mismas. La difu-

sión debió ser tal que, precisamente uno de los pensionados, Virgilio Hueso Moreno, calificó de epidemia aguda al movimiento de la Escuela Nueva, una epidemia que había llegado a maestros, prensa y administración ²¹.

TRADUCCIONES SOBRE ESCUELA NUEVA

Unos pocos pensionados —veinte aproximadamente— tradujeron un centenar de obras sobre el movimiento europeo de la Escuela Nueva. Creemos que, tanto el número de traducciones, como la categoría de los autores traducidos, tienen suficiente entidad para que se dedique a ellos un apartado dentro de este capítulo.

Agrupando las traducciones por países, cabe hablar en primer lugar, de las obras traducidas del inglés. Los pensionados españoles difundieron en España las obras de *autores de lengua inglesa*, que escribieron sobre la Escuela Nueva. En Inglaterra, como se sabe, nació este movimiento renovador para reformar la educación de los colegios ingleses tradicionales, los «public schools», demasiado clasistas, academicistas y competitivos. Sin abandonar las mejores cualidades de estos colegios (formación del carácter —tan típico en la Pedagogía de Inglaterra—, mantenimiento de los internados, fomento del juego educativo, construcción de escuelas en el campo «open air schools», etc.), la nueva Pedagogía inglesa introdujo enseñanzas científicas y técnicas en sus programas, en sentido cooperativo en los juegos, para hacer de ellos un elemento de educación moral, la formación estética a través del canto y el dibujo, la educación manual y una mayor relación personal entre profesores y alumnos. De todas estas características, como ya se dijo en el capítulo 3, habían hablado los pensionados que fueron a Inglaterra ²².

Más tardíamente se habían introducido en las Escuelas Nuevas inglesas: la coeducación en todos los grados, la autonomía y los trabajos de taller. Varias obras, donde se recogían las experiencias de las principales Escuelas Nuevas inglesas (por ejemplo, la Bedale

²¹ Cfr., expediente de V. Hueso Moreno. Fotocopia de un artículo suyo publicado en *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1929.

²² Cfr. en el capítulo 2 la parte correspondiente a los países de lengua inglesa.

School, la Peter Grammar School, la King Alfred, la Forest-Hill, la Glade Garden, la Tottemham de A. J. Lynch, etc.) o sus fundamentos psico-pedagógicos, fueron traducidas por Domingo Barnés Salinas, Marcelo Agudo Garat, Fernando Sainz Ruiz, Juan Comas Camps y Lorenzo Luzuriaga Medina. Además, no pocas de las obras sobre Escuelas Nuevas inglesas fueron reseñadas en las revistas de educación por los mismos pensionados.

También del inglés fueron traducidas obras de clásicos norteamericanos de la Escuela Nueva como, por ejemplo, J. Dewey, W. H. Kilpatrick o C. Washburne. Domingo Barnés Salinas, Fernando Sainz Ruiz, Luis Álvarez Santullano y Lorenzo Luzuriaga Medina fueron los principales traductores de la nueva Pedagogía norteamericana.

Las *Escuelas Nuevas alemanas*, herederas inmediatas de las inglesas que, bajo el nombre de «hogares de educación en el campo», fueron iniciadas por el doctor Lietz, también se recogieron ampliamente en numerosas traducciones realizadas por pensionados españoles. Obras escritas en alemán sobre «hogares de educación en el campo», «comunidades escolares libres», «escuelas en comunidad» o «escuela del trabajo» fueron leídas pronto en España gracias a traducciones hechas por diversos pensionados. Los grandes pedagogos alemanes, G. Wyneken, P. Geheeb, H. Paulsen y P. Petersen, el grupo de Hamburgo —con Jöde, Zeidler, Hennigen, Kerschensteiner, etc.— fueron traducidos por Lorenzo Luzuriaga Medina, Alicia Pestana, Domingo Barnés Salinas y Jacobo Orellana Garrido, entre otros.

Con estas traducciones y con las recensiones de las principales obras de estos pedagogos de vanguardia, por ejemplo las recensiones de Kerschensteiner hechas por Pedro Rosselló, las de Ángel Rodríguez Mata y del propio Lorenzo Luzuriaga, se introdujeron en España modelos de escuelas donde imperaba la autonomía, la abolición de programas, exámenes y libros de texto —por lo que tanto habían luchado los institucionistas— la libertad en el trabajo de los alumnos, la formación de comunidades de padres, alumnos y maestros, los métodos activos, los talleres y campos agrícolas, la autogestión a través de asambleas y debates, el espíritu democrático en suma.

Las traducciones de las *Escuelas Nuevas francesas* fueron pobres. Aunque algunos pensionados, como ya se ha visto en el capítulo 3, visitaron la escuela de las Rocas —bajo la dirección de M. Bertier—

las cooperativas de Profit y las Escuelas Nuevas donde se practicaba el método por equipos de Cousinet, no fueron muchos los que tradujeron obras de estos autores. Solamente Antonio Ballesteros Usano, Vicente Valls Anglés y pocos más se interesaron por traducir estas experiencias.

Sin embargo, en *Bélgica* ocurrió el fenómeno contrario. Las obras del doctor Decroly y de sus colaboradores o seguidores —Mlle. Hammaide, G. Boon, M. Delhem, entre otros—, fueron ampliamente traducidas y reseñadas por Antonio Ballesteros Usano, Juan Comas Camps, Anastasio Anselmo González y Fernández, Lorenzo Luzuriaga Medina, Rodolfo Tomás Samper, M.^a Luisa Navarro Margati, Jacobo Orellana Garrido, etc. En consecuencia, el movimiento renovador de la Escuela Nueva en Bélgica fue difundido en España gracias a la abundancia de traducciones, recensiones, obras originales y artículos escritos por los pensionados.

No era extraño que esto ocurriera porque la Pedagogía belga fue una de las más valoradas por los pensionados españoles.

Con las traducciones de las principales obras de los pedagogos de vanguardia en Bélgica, se introdujeron en nuestro país las ideas sobre la globalización en la enseñanza, los programas basados en centros de interés, el juego educativo, la espontaneidad como base de la actividad escolar, la individualización y todos aquellos principios educativos en los que se basaba el método Decroly. También Sluys, representante belga de la Liga Internacional de Escuelas Nuevas —al igual que Lorenzo Luzuriaga Medina lo era de España— fue traducido por Agustín Nogués Sardá.

Las abundantes traducciones y recensiones de la nueva Pedagogía belga contribuyeron, qué duda cabe, a crear un ambiente de reforma educativa entre el profesorado español.

Todavía más amplia, en lo que a traducciones se refiere, fue la influencia de la *Pedagogía suiza*. Los nombres de E. Huguenin, M. Audermars y L. Lafendel —como colaboradores de Claparède en la «Maison des Petits»— de P. Bovet, R. Dottrens, A. Ferrière, J. Piaget y del propio E. Claparède, creador y alma del grupo suizo del Instituto J. J. Rousseau, fueron pronto y ampliamente conocidos en España a través de las recensiones de sus obras en las revistas profesionales y a través de las traducciones. Mercedes Rodrigo Bellido, Domingo Barnés Salinas, Vicente Valls Anglés, Eladio García Mar-

tínez, Lorenzo Luzuriaga Medina, José Xandri Pich, Juan Comas Camps, Antonio Ballesteros Usano, Anastasio Anselmo González y Fernández, Rodolfo Tomás Samper y Fernando Sainz Ruiz, fueron los principales traductores de las obras sobre Escuela Nueva escritas por pedagogos suizos.

En cuanto a número, las traducciones que los pensionados hicieron de obras suizas, son comparables a las que realizaron de escritores belgas. Sin embargo, en Suiza hubo una nota distintiva. Más que traducciones de obras prácticas, de métodos concretos o de Escuelas Nuevas, se tradujeron autores que teorizaron sobre este tema. Fueron más bien de fundamentación psicopedagógica que de práctica escolar. Era natural porque el grupo de pedagogos del Instituto J. J. Rousseau fue más bien un ejemplo de estudiosos de la Escuela Nueva que intentaron —desde la Psicología Infantil y desde la Biología— convencer al mundo de que la escuela debía ser funcional, hecha a la medida del niño, basada en sus capacidades y aptitudes, una escuela de la espontaneidad y de la autonomía. En definitiva, activa.

Por tanto, puede decirse que las abundantes traducciones de A. Ferrière, de E. Claparède o de J. Piaget, por citar a los más representativos y los más traducidos, contribuyeron a fundamentar la práctica escolar de la Escuela Nueva en España. Es de suponer que gran parte del profesorado español al leer traducciones y reseñas de obras que trataban del desarrollo del niño, de sus intereses según la edad, del conocimiento de la inteligencia infantil, del fundamento educativo de la coeducación, autonomía, libertad y actividad, del progreso y selección de alumnos según sus aptitudes, etc., fuera sintiendo la necesidad de conocer más y mejor al niño (paidocentrismo) y de transformar la escuela. Al menos, así lo exponían con frecuencia los pensionados en sus instancias de solicitud de pensión. Y no sólo las de aquellos que fueron seleccionados, sino las de tantos miles de profesionales que no lograron conseguir becas de la JAE. Parece que la necesidad de hacer otra escuela mejor había calado hondo en el profesorado español. Y a ello, creemos, contribuyó en gran medida las traducciones de las obras de los teóricos de la Escuela Nueva ²³.

²³ Es raro encontrar una instancia de solicitud de pensión, a partir de los años

Teresa Marín Eced

Aunque a Italia no fueron muchos pensionados, varios de ellos tradujeron obras de M. Montessori. Los principales pensionados traductores de la Pedagogía italiana fueron, Concepción Sainz-Amor García, Lorenzo Luzuriaga Medina y Leonor Serrano Pablo.

Las recensiones en revistas profesionales de autores italianos contribuyeron igualmente a la difusión de las «ideas nuevas» en la Pedagogía española.

PUBLICACIONES EN TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Se ha dicho que en Organización Escolar, Didáctica y Escuelas Nuevas fue elevado el número de pensionados que publicaron obras e hicieron traducciones. Esto quiere decir que los temas de Pedagogía práctica constituyeron los de mayor atracción para ellos. Más de dos tercios se inclinaron por este tipo de materias. En consecuencia, también las dos terceras partes de publicaciones se centraron en problemas de práctica pedagógica.

Por lo que se refiere a Teoría e Historia de la Educación, apenas medio centenar de pensionados salieron al extranjero a estudiar temas de este área pedagógica. Sin embargo, la categoría profesional de este grupo fue considerable. Piénsese en Rafael Altamira Crevea y Rufino Blanco Sánchez que fueron pensionados en Bélgica para asistir al I Congreso Internacional de Paidología, en Luis Simarro Lacabra y Eduardo Vincenti Reguera, asistentes también a varios Congresos de Pedagogía, en Manuel B. Cossío, pensionado en varios países europeos para estudiar «la ciencia de la educación», Hermenegildo Giner de los Ríos y Luis M.^a Hoyos Sainz, que salieron a Europa a conocer Laboratorios de Pedagogía y Psicología Experimentales, en Lorenzo Luzuriaga Medina, M.^a de Maeztu y Whitney, Adolfo G. Posada y Biesca, Fernando de los Ríos Urruti, Pedro Roselló Blanch o Luis de Zulueta Escolano, entre otros. A estos nombres pueden añadirse los de Miguel Allué Salvador, que estudió la

veinte, que no exponga el interesado la necesidad que siente de conocer mejor al niño, de hacer una escuela a la medida, de transformar sus métodos, etc. Y esto, como se sabe, estaba en la base de todo el movimiento europeo de la Escuela Nueva.

ciencia de la educación según Durkheim, Antonio Ballesteros Usano, Rafael Blanco Yuste, Francisca Bohigas Gavilanes, Antonio Gil Muñiz, Juan Jaén Sánchez, Julia Morros Sardá, José Peinado Alta-ble, José Plata Gutiérrez, María Soriano Llorente o Pablo Vila Din-arés, que permanecieron en Europa para conocer Antropología Es-colar, Pedagogía Experimental, Paidología, corrientes de filosofía educativa, aspectos sociales de la educación, Psicopedagogía Infan-til, Pedagogía General, feminismo y educación, etc.

El número de publicaciones en Teoría e Historia de la Educación superó la cifra de 200, sin contar las traducciones, que en este área tuvieron también una significación considerable. Como el número de pensionados que obtuvieron pensiones cuyo objeto de estudio en este campo fue de 50, la proporción publicaciones-pensionados fue considerablemente mayor en ella que en otras disciplinas pedagógi-cas.

Por lo que se refiere al contenido de las publicaciones en el área de Teoría e Historia de la Educación, los pensionados escribieron so-bre Pedagogía General, tipos de educación (por ejemplo, educación moral, familiar, social, etc.), fines educativos, Filosofía de la Educa-ción, Paidología, monografías de grandes pedagogos —Pestalozzi, Fröebel, Giner—, instituciones educativas históricas —el Colegio de Roma, la ILE, las universidades, los Centros de cultura españoles y extranjeros—, feminismo, etc.

También en Teoría e Historia de la Educación tuvieron una alta significación, como se vio ya en la Escuela Nueva, las *traducciones*. Los teóricos de la Pedagogía inglesa, francesa, belga, suiza, italiana o norteamericana, fueron traducidos ampliamente por los pensiona-dos españoles. Destacamos algunos:

Las numerosas traducciones *del inglés*, hechas por Lorenzo Lu-zuriaga Medina, Domingo Barnés Salinas y Luis Álvarez Santullano, de autores como T. Arnold, F. Davison, W. T. Harris, J. L. Hughes, D. Hume, W. James, J. Locke o H. Münsterberg, significaron un avance en la reflexión teórica de nuestra Pedagogía ²⁴.

Del alemán fueron traducidos, entre otros, P. Barth, J. G. Fichte,

²⁴ Se han elegido los autores más significativos. Para ver el conjunto de las obras de Teoría e Historia de la Educación traducidas —más de cien— consúltense el Apén-dice VI, del tomo IV de la tesis, anteriormente citada, de la autora de esta obra.

G. W. T. Hegel, J. F. Herbart, J. G. Herder, E. Kant, E. Krieck, W. A. Lay, P. Natorp, J. H. Pestalozzi, W. Rein, E. Spranger y G. Ti-berghein. Los traductores fueron Luis de Zulueta, Rafael Altamira, Hermenegildo Giner de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga, Domingo Bar-nés y María de Maeztu. También otros teóricos de la Pedagogía ale-mana fueron introducidos en España por las traducciones de los pen-sionados, pero hemos elegido sólo éstos por entender que represen-taron distintas corrientes del pensamiento pedagógico alemán y, ade-más ser de gran prestigio. El herbartismo, el idealismo, el neokan-tismo, el experimentalismo y el psicologismo en Pedagogía, están re-presentados en los autores seleccionados.

El tercer gran grupo de autores de Teoría e Historia de la Edu-cación traducidos fueron *de lengua francesa*. De ellos seleccionamos a A. N. Caritat (Marqués de Condorcet), G. Compayré, S. Guillau-me, M. A. Julien, E. Lavissee, A. Lemaître, R. Menard y M. Mon-taigne. Los traductores de las obras escritas por estos clásicos de la Pedagogía fueron, Domingo Barnés Salinas, Vicente Valls Anglés, Rodolfo Tomás Samper, Luis de Zulueta y José Ontañón Arias.

Lombardo-Radice, traducido por Lorenzo Luzuriaga Medina y por Concepción Sainz-Amor García, completaron el grupo de auto-res extranjeros, creadores de las grandes líneas de Pedagogía moder-na. Sirva esta selección como ejemplo de las numerosas traducciones —más de cien— en Teoría e Historia de la Educación ²⁵.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Las áreas por las que se interesaron menor número de pensiona-dos —y por tanto, las de menor influencia— fueron la Orientación Profesional y la Educación Especial. Solamente sesenta becas las tu-vieron como objeto de estudio. Por tanto, una treintena aproxima-

²⁵ Para ver la significación de los autores elegidos, como representantes de la Pe-dagogía alemana, inglesa o francesa, véase el capítulo 3 de este trabajo. En él se ex-pusieron las características de los distintos países y —sobre todo en Alemania— se situaron los autores en la corriente de pensamiento que representaban: el grupo de Marburgo, el de Leipzig, Jena, etc.

damente de pensiones se empleó en poner al día en España cada una de estas materias.

Fue natural que esto ocurriera así, puesto que eran disciplinas jóvenes, sobre todo la Orientación Profesional. Será más entrado el siglo XX, con la industrialización y el crecimiento del movimiento obrero, cuando la educación técnica, la selección, orientación y formación profesional, llegarán a su mayoría de edad.

En Europa ya se habían creado organismos nacionales e internacionales de formación profesional a partir de la Primera Guerra Mundial. Por ejemplo, la Organización de Orientación Profesional de Berlín, en 1918, y la Oficina Internacional para la Orientación Profesional en Bélgica, en 1919. Pero en España —incluso en la II República— se hizo poco desde el punto de vista institucional en este campo. Algunos gabinetes psicotécnicos, con frecuencia de iniciativa privada y encauzados más bien a la Educación Especial, dos Centros de Orientación Profesional: uno en Madrid y otro en Barcelona y poco más, fue el balance de la Pedagogía de nuestro país en cuestiones de enseñanza profesional antes de 1931²⁶.

Ya en plena República, el Decreto de 10 de febrero de 1932, creó la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, que se suprimió por otro Decreto de 29 de septiembre de 1935. Puede decirse que, legalmente, en el período que estudiamos, no se pasó del Estatuto de Formación Profesional de 1928, promulgado en los últimos tiempos de la Dictadura. Y en cuanto a realizaciones prácticas, la Orientación Profesional no pasó a ser una constante preocupación —a nivel individual— de personalidades tan prestigiosas como el Doctor Germain, Mira y López, Mallart, Mercedes Rodrigo, César Madariaga, etc.

Por lo que a pensionados se refiere, cabe señalar que el interés por estas cuestiones fue muy tardío. Casi todos los que estudiaron temas de Orientación Profesional lo hicieron a partir de los años treinta. Es decir, después de darse el Estatuto de Formación Profesional de 1928. Por tanto, hubo poco tiempo para que se preparara un grupo suficientemente representativo en este área o a que se pu-

²⁶ El Doctor Lafora y el Doctor Achúcarro fueron ejemplo del interés por los Gabinetes de Psicopedagogía. En el Instituto Médico-pedagógico del Doctor Lafora había trabajado M.^a M. Rodrigo Bellido.

blicaran obras sobre estas cuestiones para formar un estado de opinión entre los profesionales españoles. Apenas 50 publicaciones —entre obras, artículos y traducciones— fue el balance del colectivo de pensionados para temas de Orientación Profesional.

Unos cuantos nombres: Francisca Bohigas Gavilanes, Juan Comas Camps, Teodosio Lozano Aguilera, Gervasio Manrique Hernández, Mercedes Rodrigo Bellido, Rodolfo Tomás Samper, Jacobo Orellana Garrido y José Xandri Pich; unas pocas obras publicadas antes de 1936 y algunas traducciones fue todo lo que pudo presentarse en este área pedagógica por parte de los pensionados.

Destacamos entre todos ellos a Mercedes Rodrigo Bellido, que había trabajado en el Instituto Médico pedagógico con el Doctor Lafora y con Jacobo Orellana Garrido —también éstos pensionados de la JAE— y más tardíamente en el Instituto de Reeducción de Inválidos, bajo la dirección de César Madariaga. Con esos trabajos y, sobre todo, con los estudios realizados en Ginebra junto a los doctores Walther y E. Claparède fue una pionera de los gabinetes de Orientación profesional. Colaboradora del Doctor Germain —otro pensionado de la JAE— participó en la preparación de materiales de explotación psicológica, especialmente en tests de inteligencia que fueron ensayados en varias escuelas de Madrid. Colaboró también en el Instituto de Selección Escolar de Madrid y en la Conferencia Internacional de Psicotecnia de Barcelona en 1930. Tradujo y adaptó —junto a Germain— la revision Stanford de Binet-Simon, tradujo obras de la Doctora Baumgarten y de sus profesores en Ginebra: L. Walther y E. Claparède.

Las publicaciones de la profesora Rodrigo Bellido, así como las de Francisca Bohigas Gavilanes, Gervasio Manrique Hernández, Rodolfo Tomás Samper y José Xandri Pich, pueden considerarse precursoras de la Orientación Profesional en España.

Por lo que se refiere a *Educación Especial*, el fenómeno es semejante. Solamente una treintena de pensionados fueron a estudiar temas específicos de este área pedagógica. Las publicaciones fueron considerablemente más elevadas que en el tema de Orientación Profesional, pues suman casi el centenar.

Lo que hoy se entiende por Educación Especial es más restrictivo que lo que se entendía en los años veinte. Por ello, los pensionados que salieron al extranjero a estudiar «anormales» centraban sus tra-

bajos tanto en deficientes físicos (sordos, ciegos, deficientes motóricos, etc.), como en deficientes psíquicos (oligofrénicos, mongólicos, débiles mentales, psicópatas) o sociales (niños rebeldes, difíciles, conflictivos, etc.). En consecuencia, lo mismo visitaban centros de sordomudos o ciegos que institutos para anormales e instituciones de reeducación social. Y es que la falta de uniformidad en terminología, en grados de deficiencia, en etiología de las enfermedades mentales, etc., ha sido uno de los problemas de este área pedagógica ²⁷.

Los pensionados interesados por la medida de la inteligencia, por el diagnóstico y clasificación de los escolares, por las doctrinas de Freud y de sus intérpretes, puede decirse que estuvieron interesados por la Educación Especial. También los profesionales que visitaron en Bélgica el Instituto médico pedagógico del Doctor Decroly o los reformatorios de ese país; en Francia, el Laboratorio parisino «Alfred Binet» y los establecimientos para delincuentes; los estudiosos, publicistas y traductores de Vermeulen y de la Psicología Evolutiva de J. Piaget, pueden considerarse —en sentido amplio— interesados por esta disciplina de Educación Especial. Los límites no estaban definidos y la preocupación por detectar las anormalidades para conseguir una enseñanza individualizada fue grande entre los españoles que viajaron a Europa con objeto de conocer las mejores técnicas de diagnóstico.

La influencia de las publicaciones de Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Rosselló Blanch, Vicente Pinedo Martín, M.^a Luisa Navarro Margati, Rodolfo Tomás Samper, Juan Comas Camps, Domingo Barnés Salinas o Vicente Valls Anglés, pueden considerarse una aportación en este campo, puesto que tradujeron obras sobre instrumentos de medida de la inteligencia (A. Binet, por ejemplo) o sobre Psicología Evolutiva (E. Claparède, J. Piaget, Vermeulen, entre otros).

Restringiendo el campo a la Educación Especial propiamente dicha, tal y como se entiende hoy, los principales autores sobre este tema, pensionados por la Junta, fueron Anastasio A. González y Fernández, Miguel Granell y Forcadell, Alvaro López Núñez, M.^a Luisa

²⁷ Hasta abril de 1954 no se propuso una nomenclatura internacional. La Organización Mundial de la Salud, reunió en Ginebra a un grupo de expertos para que unificara lo más posible la disparidad de terminología empleada en los distintos países.

Navarro Margatí, Mariano Nuviola Falcón, Mercedes Rodrigo Bellido, y, sobre todo, Jacobo Orellana Garrido.

Sólo estos siete pensionados dejaron publicados y traducidos, antes de 1936, más de cincuenta escritos ²⁸.

Las principales obras sobre Pedagogía de deficientes físicos y psíquicos escritos por E. Claparède, O. Decroly, A. Descoendres, Ch. Feré, A. Herlin, E. Seguin o P. Villey, por citar algunos, fueron traducidos por algunos de los siete pensionados que acabamos de citar, especialmente por Jacobo Orellana Garrido, que tradujo una veintena de publicaciones sobre el tema.

Puede decirse, concluyendo, que tanto en Orientación Profesional como en Educación Especial, aunque el número de pensionados fue escaso comparándolo a los que estudiaron otras disciplinas pedagógicas, constituyó un interesante grupo de vanguardia.

INFLUENCIA A TRAVÉS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Una tercera vía de influencia de los pensionados en la Pedagogía española, fue aquella que ejercieron de forma institucional, a través de Centros educativos que tuvieron una especial significación en la historia educativa de nuestro país.

Dejamos aparte el influjo que el colectivo de pensionados ejerció en las escuelas rurales y urbanas, en las Inspecciones, en las Escuelas Normales y en otros tipos de escuelas. Estos Centros fueron los que en mayor medida recibieron su influencia. Pero ésta formaría parte de lo que hemos llamado —al principio de este capítulo— «influencia difusa». Qué duda cabe que la Inspección, las Escuelas y las Normales fueron preparándose para sus reformas, sobre todo las llevadas a cabo en la II República, gracias a la labor callada, constante y a veces dura de los maestros, profesores e inspectores que habían

²⁸ También J. Plata Gutiérrez y M.^a Soriano Llorente, fueron pensionados para estudiar Pedagogía de anormales en la República, pero, antes de 1936, en los fondos bibliográficos manejados, no habían publicado nada sobre el tema. Sin embargo, su influencia, así como la de otros pensionados (J. Peinado Altable, P. Hernández de la Herrera, L. Munuera Morosoli o A. Mena Sánchez), creemos que fue considerable.

salido al extranjero y que, al volver, ejercían sus profesiones repartidos por todo el territorio nacional.

Se ha prescindido, por tanto, de estas instituciones más comunes —Escuelas e Inspección— en cuanto que la casi totalidad de los pensionados trabajaron e influyeron en ellas. Destacamos en cambio aquéllas en las que colaboraron los pensionados y que, por su espíritu renovador, por el lugar privilegiado que ocuparon o por otras circunstancias, ejercieron un influjo institucional importante en la renovación y modernización de la Pedagogía española.

Se han elegido las siguientes: instituciones creadas directamente bajo la sombra de la Institución Libre de Enseñanza (Museo Pedagógico), centros dependientes de la Junta para Ampliación de Estudios (Instituto-Escuela, Centro de Estudios Históricos, etc.), grupos escolares de ensayo y reforma (el «Cervantes» en Madrid o el «Baixeras» en Barcelona) instituciones médico-benéficas, verdaderos focos de renovación pedagógica (colonias escolares, centros de Educación Especial), instituciones de educación popular y obrera, verdaderos focos de presión para el cambio de estructuras educativas que España necesitaba (Instituto de Reformas Sociales, Misiones Pedagógicas, Casas del pueblo, Extensión universitaria, Ateneos obreros, etc.). Por la repercusión nacional que suponía cualquier acción emprendida desde él, se ha recogido también el Ministerio de Instrucción Pública.

Finalmente, se mencionan aquellas instituciones confesionales (Federación de Amigos de la Enseñanza, Acción Católica, etc.) e instituciones profesionales (Asociaciones de Maestros, por ejemplo). Estos dos últimos tipos de instituciones constituyeron unas veces lastre y otras estímulo para la reforma del profesorado.

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

Hubo una serie de instituciones que nacieron a la sombra de la Institución Libre de Enseñanza. Una de ellas fue, como se sabe, el Museo Pedagógico. Al menos así lo afirmaba uno de los institucionistas de más prestigio, el señor Cossío.

«En 1882 —escribió en una de sus obras—, la agitación de las ideas pedagógicas producida en el país por la propaganda de los

principios, métodos y procedimientos de la *Institución Libre de Enseñanza*, discutidos calurosamente en el primer Congreso Nacional pedagógico de 1882, ejerció cierto influjo sobre el partido liberal que, en el poder entonces, creó el «Patronato general de las escuelas de párvulos» y el «Curso normal» para preparar a las maestras de dichas escuelas. Creó también el *Museo Pedagógico* y reorganizó por completo la «Escuela Normal Central de Maestras»²⁹.

El Museo Pedagógico, surgido pues, de la ILE para contribuir al estudio de los problemas modernos de la Pedagogía, fomentó en España el conocimiento del movimiento pedagógico extranjero y ayudó a la formación del Magisterio, constituyéndose con ello en una de las piezas clave de la reforma educativa de finales del siglo XIX y principios del XX.

Era natural que una institución con tales objetivos atrajera a personas interesadas por la renovación pedagógica y, por tanto, que muchas de ellas consiguieran pensiones en el extranjero. Manuel Bartolomé Cossío, su Director, Domingo Barnés Salinas, su Secretario, Lorenzo Luzuriaga Medina, Inspector adscrito a él como encargado de las publicaciones del mismo, Edmundo Lozano Cuevas, profesor, y una serie de colaboradores como Rafael Altamira Crevea, Rafael Blanco Yuste, Margarita Comas Camps, Rubén Landa Vaz, Juan Bautista Llorca Martínez, Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Rosselló Blanch, Juan Roura Parella, Eduardo Vincenti Reguera, los doctores Luis Simarro Lacabra y Vicente Viqueira López, fueron algunos de los pensionados que impartieron cursos, dirigieron seminarios, pronunciaron conferencias, etc., en el Museo. También en las colonias de verano del Museo colaboraron una serie de becados por la JAE, como Elisa López Velasco, Francisco Romero Carrasco, Salvador Colubret o Julia Morros Sardá³⁰.

²⁹ Cossío, M. B.: *La enseñanza primaria en Europa*. 2.ª edición renovada por L. Luzuriaga, p. 33.

El nombre de Museo Pedagógico, creado por Real Decreto de 6 de mayo de 1882, cambió por el de Museo Pedagógico en 1894.

³⁰ Muchas de las personas relacionadas con las Residencias y con el Instituto-Escuela colaboraron también en el Museo Pedagógico. Por ejemplo, M.ª D. Gómez Martínez, M.ª C. García Arroyo o R. Landa Vaz, por citar algunos.

La influencia que supuso esta institución en la modernización de la Pedagogía española ha sido ampliamente tratada y es de todos conocida. Su esfera de acción fue muy amplia. El Laboratorio de Antropología pedagógica que en él funcionaba, los cursos sistemáticos de Ciencias Experimentales —uno de cuyos profesores fue precisamente Edmundo Lozano Cuevas—, los de Pedagogía General a cargo del Director, señor Cossío, los ciclos de conferencias de cultura general y pedagógica, los cursos breves, los cursillos monográficos sobre disciplinas que se consideraban poco atendidas en la preparación de los maestros —por ejemplo, las Ciencias Experimentales, los Trabajos Manuales o las técnicas psicopedagógicas— hicieron del Museo un Centro neurálgico de modernización del Magisterio primario.

Precisamente unos días después de crearse la JAE, un Real Decreto determinó la publicación del Boletín del Museo.

«El Museo Pedagógico Nacional publicará un *Boletín Pedagógico*, que ha de repartirse *gratis a todos los maestros*, en la forma que estime más útil, dentro de los recursos que este servicio tiene asignados en la Ley de Presupuestos»³¹.

Este *Boletín* no era una revista de enseñanza más o menos semejante a las múltiples que el Magisterio tenía a su alcance sino que, siguiendo el ejemplo de otros Centros análogos de otras naciones, se hizo en forma de monografías, al estilo de las *Memoires et Documents Scolaires* del Museo Pedagógico de París.

En la publicación de estas monografías colaboraron bastantes pensionados, y tuvo una significación especial el encargado de su publicación y coordinador de las publicaciones del Museo, Lorenzo Luzziaga³².

El sistema de publicaciones monográficas, tan en boga en otros países, permitía tratar temas de urgencia e interés.

³¹ Artículo 1.º del Real Decreto de 16 de enero de 1907.

³² El interés de los pensionados por el Museo Pedagógico de París fue tal, que las visitas a este Centro eran casi obligadas.

Igual puede decirse del «Board of Education» o Comité de Educación londinense que editaba su *Special Reports*, boletín de información semejante al del Museo Pedagógico de París.

«El *Boletín Pedagógico* consistirá, pues, por ahora en una serie de Monografías correlativas sobre los distintos problemas de educación y enseñanza»³³.

Si el *Boletín* se enviaba gratuitamente a todos los maestros españoles, puede decirse que la influencia fue incalculable. Los 30.000 ejemplares de tirada que se lograron cuando acabó el Gobierno Maura-La Cierva-San Pedro, época de gran desarrollo para la Junta, son una muestra de la irradiación del Museo.

Las funciones del Museo Pedagógico, como su propio Director expresaba, eran las de cooperar al progreso de la educación nacional, realizar investigaciones de carácter pedagógico, ayudar con colecciones, bibliotecas, cursos y conferencias a las Escuelas Normales para la formación del profesorado, informar al Gobierno, a las autoridades académicas y al profesorado sobre cualquier extremo relativo a la educación e iniciar y propagar en España nuevas instituciones pedagógicas, ensayadas ya en otros países³⁴.

Pues bien, si éstas eran las funciones del Museo, si su órgano de información, el *Boletín Pedagógico* llegaba a toda España, si los cursos de perfeccionamiento del profesorado eran continuos, si las colecciones escolares, tanto permanentes como iterantes, eran visitadas por un número incalculable de profesionales y la biblioteca —fija o ambulante— tenía un movimiento de unos cien mil volúmenes anuales, se entiende que fuera ésta una de las instituciones-punta para el desarrollo y la reforma educativa de nuestro país. Y las personas que en él colaboraron, sobre todo sus directivos —a su vez pensionados para temas educativos por la JAE— han de ser considerados como piezas-clave en la modernización pedagógica española³⁵.

³³ Cossío, M. B.: *Op. cit.*, p. 191.

³⁴ *Ibidem*, p. 192.

³⁵ Las colecciones del Museo Pedagógico Nacional (material de enseñanza, mobiliario, trabajos escolares, proyectos de construcciones escolares, etc.), con sus secciones circulantes, la biblioteca con obras de cultura general, obras pedagógicas y revistas (en 1911, 16.225 volúmenes, 12.870 folletos, 72 revistas, 1.556 fotografías, 548 láminas y 283 mapas), con su sección de préstamos, fue uno de los principales focos de culturización pedagógica del país. Las obras servidas, en 1914, fueron de 67.269 en el salón de lectura de la biblioteca y de 24.867 en la biblioteca circulante. Total 92.136. Cfr. Cossío, M. B.: *Op. cit.*, pp. 198-201.

CENTROS DEPENDIENTES DE LA JAE

Los pensionados por la Junta, que a su vez colaboraron con ella, fueron, como era natural, el grupo más numeroso. Una quinta parte del total de las pensiones en Pedagogía, las recibieron personas que eran, a su vez, Vocales o colaboradores en la Secretaría de la JAE, profesores del Instituto-Escuela, colaboradores de la Residencia —tanto de señoritas como de varones o maestros del Grupo Escolar «Cervantes», institución dependiente de la propia Junta.

Sería reiterativo señalar la influencia que la JAE ejerció en la Pedagogía española. Destacamos únicamente algunos nombres de pensionados que colaboraron con ella o con Centros dependientes de ella. De esta forma, podrá juzgarse lo que supuso este colectivo en la labor de reforma educativa que la propia Junta quería llevar a cabo.

Fueron becados para Congresos Internacionales de temas educativos Rafael Altamira Creva, Luis Simarro Lacabra y Eduardo Vincenti Reguera, todos ellos Vocales de la JAE.

De las dos residencias madrileñas dependientes de ella, fue un nutrido grupo de pensionados a estudiar temas educativos al extranjero, sobre todo, organización de internados. Cabe destacar, entre otros, el Director de la *Residencia de Estudiantes*, señor Jiménez Fraud, a los tutores José Ramón Arias Rodríguez, Ángel Llorca García y Marcelino Pedreira Fernández; al señor Santullano, Director de los «peques», como familiarmente se les llamaba a los que constituyeron el grupo escolar adscrito a la Residencia; José Castillejo Duarte y Alicia Pestana, miembros del Patronato de Estudiantes. Fueron pensionados también un número considerable de residentes (por ejemplo, Juan Llach Carreras, José M.^a Navaz Sanz, José Galisteo Sotos, Rubén Landa Vaz, etc.).

En cuanto a la *Residencia de Señoritas*, también fueron bastantes los nombres de las que engrosaron la lista de pensionadas para temas educativos. Los nombres de su Directora, María de Maeztu, así como los de Concepción Alfaya López, Luisa Bécares Mas, Pilar Claver Salas o África Ramírez de Arellano, son algunos de los nombres de residentes y a su vez pensionadas, aunque la mayor parte de

ellas disfrutaron de consideración de pensión más que de beca en sentido estricto ³⁶.

Más amplio fue el número de pensionados dentro del profesorado del *Instituto-Escuela*, puesto que este Centro era específicamente pedagógico. Los nombres de María de Maeztu, M.^a Amparo Cebrián y Fernández Villegas, M.^a Victoria Díaz Riva, M.^a Luisa García Dorado, Miguel Herrero García, Rubén Landa Vaz, Elisa López Velasco, Margarita de Mayo Izarra, Juana Moreno de Sosa, Julia Morros Sardá, Martín Navarro Flores, Juana Ontañón Valiente, José de la Puente Larios y Josefina Sela Sampil, son algunos de los pensionados del claustro de profesores del Instituto-Escuela ³⁷.

Cabe añadir aquellos pensionados, por otra parte de una gran significación, que colaboraron directamente con la JAE, en su propia sede. Es el caso de José Castillejo Duarte, becado en numerosas ocasiones para representar a España en Organismos Internacionales de educación; Luis Álvarez Santullano, Secretario-adjunto de la JAE y cuyas actividades ya se han recogido en capítulos anteriores; Rubén Landa Vaz y Margarita de Mayo Izarra, auxiliares de la Secretaría; y Martín Navarro Flores, miembro de la Comisión de becas para superdotados de la propia Junta. Por último, no puede silenciarse a Jacobo Orellana Garrido, colaborador asiduo, desde 1920, como experto en cuestiones de Educación Especial.

Si a estos nombres se unen los pensionados que trabajaron en el Centro de Estudios Históricos, en el Museo de Ciencias Naturales o en algún Laboratorio dependiente de la JAE, el balance final de becarios vinculados directamente con la Junta, alcanza la cifra de unos cincuenta, esto es, la sexta parte aproximadamente del total de pensionados estudiados en este trabajo. De ese número se han excluido

³⁶ Muchas de las señoritas relacionadas con la Residencia, disfrutaron más bien consideración de pensionadas. Por ejemplo, Carmen Castilla Polo, Zenobia Camprubí de Jiménez, las hermanas Gancedo, etc. Quizá porque sus familias podían costearles los viajes y estancia en el extranjero.

³⁷ Se han descartado en esta obra aquellos profesores—un buen número— del Instituto-Escuela que fueron al extranjero a estudiar Arte, Lengua, Música, Dibujo, Matemáticas y otras materias y que, ni en sus instancias de solicitud, ni en el título del tema elegido, aparece alusión alguna al aspecto didáctico-educativo. Estamos seguros que todos los profesores de este Centro estaban motivados por lo pedagógico, pero no se han recogido sino aquellos que explicitaron esta preocupación.

aquellos profesionales que trabajaron en el Grupo Escolar «Cervantes», dependiente también de la Junta, al haber sido contabilizados en otro apartado. Si se añadiera este colectivo, la cifra alcanzada se situaría en la quinta parte del total de pensionados según se dijo al principio de este apartado.

COLONIAS ESCOLARES Y OTRAS INSTITUCIONES HIGIÉNICO-PEDAGÓGICAS

El final del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, sobre todo el período interguerras, se caracterizó por una proliferación de instituciones higiénico-pedagógicas o médico-docentes que contribuyeron a una modernización de la Pedagogía.

En efecto, uno de los postulados de los movimientos progresistas europeos fue el centrar la educación en el niño y fomentar una formación integral. Esta formación se conseguiría a través de un mayor desarrollo del cuerpo, un interés por el cuidado de la salud y de la higiene y una planificada prevención de las enfermedades infantiles, tan frecuentes a causa de la transformación de la sociedad rural en urbana.

El entusiasmo que despertaron en los pensionados españoles las escuelas al aire libre, la existencia de gabinetes médico-escolares, los deportes y ejercicios físicos, los juegos, las piscinas que muchos Centros poseían —especialmente en Bélgica— las excursiones y salidas al campo, la permanencia temporal en la montaña o en el mar de niños que vivían en las ciudades, etc., eran muestra de la sensibilidad hacia esa escuela nueva, puerocéntrica y fortalecedora del cuerpo del niño que iban buscando ³⁸.

En España, la Inspección Médico-Escolar se había creado a título de ensayo en algunas grandes poblaciones como Bilbao, Madrid y Barcelona. En 1913 se había generalizado y en 1915 se había reglamentado, permitiendo el presupuesto de ese año la creación de 250 Inspectores médico-escolares (uno por cada 100 maestros) ³⁹.

³⁸ Cfr., capítulo 3, especialmente todo lo referente a campos agrícolas, colonias, sanatorios, orfelinatos, juegos, etc.

³⁹ Cossío, M. B.: *Op. cit.*, p. 69.

El Museo Pedagógico Nacional había introducido, desde 1887, las Colonias escolares de vacaciones con el mismo fin que se habían creado otras en Europa. El cuidado sanitario de los niños, la vida al aire libre, una sana alimentación, el fomento de la cooperación y ayuda mutua entre los escolares, el fortalecimiento del cuerpo, eran los objetivos de estas instituciones.

«El fin de estas Colonias —escribía José Ontañón Arias— no ha sido únicamente que los niños disfruten una temporada agradable en el campo, sino además, hacerles *cobrar fuerzas y robustez*, remediando los daños causados en su salud»⁴⁰.

Los niños de la primera Colonia del Museo disfrutaron de la vida sana que les ofrecía San Vicente de la Barquera (Santander). Y tras esa primera Colonia se organizaron otras en Madrid, Granada, Oviedo, León, Valencia, Barcelona, Mallorca, Laviana (Asturias), Segovia, etc. En consecuencia, de 1887 a 1914 más de mil niños españoles se habían beneficiado de una convivencia al aire libre, de un ambiente saludable y de una educación integral, tal y como se practicaba en las Colonias de Vacaciones del Museo.

A imitación de este Organismo, se fueron extendiendo estas benéficas instituciones, las Colonias de Verano, mitad médicas, mitad pedagógicas. Las Juntas provinciales de educación, los Ayuntamientos, la Generalidad de Cataluña y diversas Asociaciones de Protección a la infancia fueron organizándolas por toda la geografía española⁴¹.

No es el objetivo de este apartado hacer un estudio de las Colo-

⁴⁰ Ontañón, J. y Costa, J. «Colonias escolares de vacaciones» en el *BILE*, 1882, pp. 249-251. El subrayado es nuestro.

⁴¹ Cfr. Turman, Max.: *La educación popular. Las instituciones complementarias de la escuela*. Madrid, 1910, 2 vol. En ella hay un extenso estudio sobre colonias escolares. Cfr. también los veinte folletos publicados por el Museo sobre *Las colonias escolares de vacaciones (1887-1914)*. Asimismo *Educación física e Higiene escolar*. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional. Madrid, 1915. Pereyra, M. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, t. I, Salamanca, 1982, pp. 145-168. Cossío, M. B. «Cuadro general de colonias del Museo», en *op. cit.*, p. 207.

nias de Vacaciones, ni de su valor pedagógico. Es obvio que desbordaría nuestro propósito si tal se hiciera. De este tema se ha escrito mucho: se ha hecho su historia, se han comparado las Colonias escolares españolas con las de otros países, etc. Incluso, en este mismo trabajo se ha recogido la buena tradición suiza en este tipo de instituciones (no en vano la Colonia escolar de Zurich, organizada por Bion —1830-1909—, se considera la primera en el mundo). En el capítulo 3 se vio la necesidad que sentía el pueblo suizo, y con él sus pedagogos, de dar a los niños de la ciudad la oportunidad de vivir en contacto con la naturaleza y de mejorar su higiene y su salud.

Renunciamos a hacer este estudio y nos remitimos a destacar aquellos pensionados que colaboraron en Colonias de Verano y otras instituciones higiénico-pedagógicas. Con su trabajo influyeron, sin duda, en la Pedagogía española de principios de siglo. Cuarenta —entre maestros, inspectores y profesores de Normales— fueron los becados por la JAE que ocuparon las direcciones o colaboraron como auxiliares o tutores en las Colonias de Vacaciones y en instituciones educativas semejantes (sanatorios para niños, débiles, Inspección Médico-Escolar, etc.). Si se tiene en cuenta que el personal técnico de las Colonias estaba constituido generalmente por un Director y dos auxiliares, se entiende que cada una de estas 40 personas que ejercieron tales cargos fueron importantes en la vida de las Colonias a las que asistieron.

Muchos de ellos, además, escribieron en la prensa profesional sobre estas instituciones higiénico-pedagógicas. Recordemos, por ejemplo, a Fernando Aguirre Gato, Josefa Álvarez Díaz —organizadora de numerosas Colonias en Oviedo—, José Azpeurrutia y Flórez, de las de Vitoria, Salvador Ferrer Colubret, colaborador de las que organizó el Ayuntamiento de Gerona, Rafael Giner Daroca, Director y propietario del periódico *El Magisterio Valenciano*, desde donde, además de asistir a ellas, ayudó al movimiento de Colonias escolares en Valencia, Juan Llongueras Badía, responsable de la gimnasia rítmica en las Colonias municipales de Barcelona, Adelina Méndez de la Torre, Vocal de la Comisión Permanente de las Colonias escolares del Ayuntamiento de Bilbao, Marcelino Pedreira Fernández, colaborador de las Colonias de La Coruña, Juan Ribera Villaró y Miguel Santaló Parvorell, de las de Gerona, Avelino Riesco González, colaborador de la Colonia de la Isla (Santander) y posteriormente Di-

rector de la de Valdelatas (Madrid), organizada por el Ministerio de Instrucción Pública, Arturo Sanmartín Suñer, organizador de la Colonia de Palencia como Inspector-Jefe de la provincia. Estos fueron algunos de los nombres más significativos de profesionales que colaboraron en Colonias de Vacaciones en las distintas provincias españolas. Si a ellos se añaden los de M.^a Carmen García Arroyo, Francisco Romero Carrasco, ayudante de Ángel Rego (Director de las Colonias del Museo Pedagógico Nacional), Elisa López Velasco y el propio Manuel Bartolomé Cossío, todos ellos pensionados, puede deducirse la gran influencia que ejerció este colectivo de profesionales en la Pedagogía Española, a través de una de las instituciones educativas más progresistas del momento.

También en Centros higiénico-pedagógicos y benéficos colaboraron los becados por la JAE. Por ejemplo, en los Sanatorios marítimos de Pedrosa (Santander), de Górliz (Vizcaya) o de Oza (Coruña); en Orfelinatos como el del Pardo, el de Ferroviarios o el de Nuestra Señora de la Paloma de Madrid; en Sociedades protectores de la infancia, como La Gota de Leche, Amigos del Niño, Amigos de la Escuela, Exploradores de España, Instituto de Higiene Escolar, Consejo Superior de Protección a la Infancia, etc.

Por nombrar los más significativos, señalaremos a Concepción Alfaya López, Josefa Álvarez Díaz, Sisinio Álvarez Soriano, Antonio Ballesteros Usano, Francisco Carrillo Guerrero, Juan Comas Camps, Margarita Cutanda Salazar, Francisco García Almería, Luis María Hoyos Sainz, Carmen Isern Galcerán, Jacobo Orellana Garrido, Ezequiel Solana Ramírez y Rodolfo Tomás Samper ⁴².

En los expedientes de los pensionados estudiados en este trabajo, abundan datos sobre Colonias de vacaciones, número de niños que en ellas recibían una educación completa, Orfelinatos y su forma de organización familiar y al aire libre, estudios estadísticos sobre la higiene de las escuelas de diversas zonas, planes de organización de la medicina escolar, etc. Este tipo de instituciones, su influen-

⁴² Cfr., capítulo 4 de este trabajo. En él se especifica qué personas colaboraron con cada una de las instituciones higiénico-pedagógicas nombradas.

cia en la Pedagogía española, y la colaboración de los pensionados en ellas, merecería un nuevo trabajo de investigación ⁴³.

Un subapartado de las instituciones higiénico-pedagógicas, lo constituyeron aquellos Centros dedicados a la educación de sordomudos, ciegos y anormales. En ellos los cuidados médicos alternaban con los pedagógicos y, al mismo tiempo, participaban de esa característica benéfico-docente, tan propia de las abundantes sociedades filantrópicas que proliferaron a principios de siglo, especialmente a raíz de la Primera Guerra Mundial.

La influencia de estas instituciones fue grande para el avance de las técnicas psicopedagógicas, para hacer una escuela puerocéntrica y activa, donde tuvieran cabida los trabajos manuales, y en las que la higiene ocupara un lugar privilegiado.

Pues bien, el grupo que trabajó en estas instituciones (Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, Instituto Central de Anormales, Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos, Escuela Central de Anormales, etc.) estaba constituido, en gran parte, por pensionados. Los nombres de Miguel Granell y Forcadell, Gregorio Hernández de la Herrera, Álvaro López Núñez, M.^a Luisa Navarro Margati, Mariano Nuviola Falcón, Jacobo Orellana Garrido, José Plata Gutiérrez, Mercedes Rodrigo Bellido y María Soriano Llorente, fueron algunos de los 20 profesionales españoles, pensionados para estudiar el tema de los deficientes. Estos colaboraron —desde las direcciones, las secretarías, las vocalías, etc.— en las diversas instituciones dedicadas a ellos ⁴⁴.

Sumando las personas pensionadas por la JAE, que colaboraron en Colonias de Vacaciones, en otras instituciones higiénico-pedagógicas, benéfico-docentes y de educación de deficientes, el número llegó a alcanzar más de cincuenta, lo que supuso una considerable influencia institucional puesto que, en todas ellas se trabajó por mejorar teorías y técnicas pedagógicas.

⁴³ Cfr. los expedientes de Luis M.^a Hoyos Sainz, Pilar Claver Salas, Avelino Riesco González, Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, además de los que se han nombrado en este apartado.

⁴⁴ Solamente Mercedes Rodrigo y Bellido, fundadora en España del Comité del Libro para el ciego y Presidenta de dicho Comité, amén de otros cargos en otras instituciones semejantes, merecería un trabajo monográfico. Igual puede decirse de Jacobo Orellana Garrido o de María Soriano Llorente.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN POPULAR Y OBRERA

Otro grupo de instituciones educativas, en las que colaboraron un considerable número de pensionados, fueron aquellas que lucharon por una mayor justicia social, aquellas que se constituyeron en vanguardia para la democratización de la cultura. Nos referimos al Instituto de Reformas Sociales, los Sindicatos de la Enseñanza, las Universidades Populares y Extensión Universitaria, los Ateneos Obreros, las Casas del Pueblo, las Misiones Pedagógicas, etc.

Es un hecho incuestionable que el movimiento de la clase obrera produce nuevos planteamientos culturales y que su instrucción se convierte en un problema político. No es aquí el momento de hacer el estudio de la educación popular ni del papel que se le ha asignado en la consolidación de las democracias. Que las masas habían de ser instruidas para poder, con su voto, intervenir en los asuntos públicos, es algo que se puso en evidencia desde el siglo XIX.

En todos los países y desde diversos colectivos se han tomado en los últimos tiempos medidas de asistencia a la clase obrera. Unas veces paternalistas, otras reivindicativas para que tal clase consiguiera cotas de independencia y emancipación. Lo cierto es que en nuestro siglo proliferaron las instituciones, ligas, partidos obreros, cooperativas, sindicatos rurales y urbanos, mutualidades, bolsas de trabajo, campañas, obras protectoras del obrero, comités, etc., para mejorar el salario, para elevar la condición social del obrero, para defender sus derechos, para acabar con la miseria, explotación o injusticia de que eran víctimas y, sobre todo, para elevar su cultura ⁴⁵.

⁴⁵ Del movimiento obrero europeo y español se ha escrito mucho. Referido a la cultura pueden consultarse las siguientes obras. Arenal, C.: *La instrucción del pueblo*. Madrid, 1896. *La cuestión social. Cartas a un obrero*. Bilbao, t. VII, de la Enciclopedia Vizcaína. Labra, R. M.: *La educación popular y el Ministerio de Instrucción Pública*. Madrid, 1911. Cáceres, B.: *Histoire de l'éducation populaire*. París, 1964. Altamira, R.: *Ideario pedagógico* (la parte dedicada a la educación del obrero, pp. 204-211), Madrid, 1923. Buylla, A. «Sobre la necesidad actual de la educación del obrero», en el *BILE*, 1840, pp. 325 y ss. Altamira, R., y Posada, A., los artículos escritos en el *BILE* y los recogidos en la parte de «Política educativa y Organización escolar» del Apéndice V, de la tesis de la autora, que tratan de la educación del obrero. VERA, J.: *Ciencia y proletariado. Escritos seleccionados de Jaime Vera*. Madrid, 1973. Guitart, E.: *La Iglesia y el obrero*. Barcelona, 1908. Solá, P.: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, 1978. Christopher H. Cobb.: *La cultura y el pueblo. España 1930-1939*. Barcelona, 1980.

En España, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial, eran frecuentes las reseñas de actos de cultura popular en periódicos sindicales o en rotativos y revistas de tipo general.

«Buena muestra de esto son las frecuentes referencias en las páginas de *Solidaridad Obrera*, a principios de los años veinte, a las comisiones sindicales de cultura, la organización de conferencias, bibliotecas circulantes, veladas teatrales y a la bien establecida tradición excursionista»⁴⁶.

El tema de la caducidad de la cultura burguesa, no sólo española, sino europea, llegó a ser un tópico entre los intelectuales. Se criticaba la ñoñez del «buen gusto» burgués, se escribía sobre la decadencia de la cultura occidental y de sus valores, se hablaba de una nueva cultura menos elitista, más amplia. Se multiplicaron los artículos sobre el obrero y el arte, el obrero y la literatura, el obrero y la política, el obrero y la educación⁴⁷.

Pues bien, en la Extensión Universitaria de Oviedo, en la Escuela Nueva de Núñez de Arenas, en los Ateneos Obreros y en las Misiones Pedagógicas de la II República, pertenecientes —aunque con matices diferentes— al movimiento de educación popular y obrera en España, colaboraron una treintena de pensionados de la JAE.

En la institución llamada *Extensión Universitaria*, de origen inglés, surgida como culturización de las clases populares a finales del siglo XIX, han de recordarse pensionados de la talla de Rafael Altamira Crevea, Adolfo González Posada Biesca, Luis Álvarez Santullano y Manuel B. Cossío o, de menos renombre, a otros como José M.^a Azpeurrutia Flórez y Antonio Juan Onieva Santa María.

El propio Adolfo Posada recordaba así este empeño ovetense de cultura popular.

«El modesto movimiento que de vuelta de unos viajes a Inglaterra y a Francia iniciamos en Oviedo, organizando la Extensión o Expansión Universitaria y las Clases Populares en las mismas aulas universitarias, fue objeto de especial predilección del maestro (de

⁴⁶ Cristopher, H. Cobb.: *La cultura y el pueblo*. Barcelona, 1980, p. 13.

⁴⁷ Cfr. *Ibidem*, pp. 35-50.

Giner). De la Extensión y, en general de esa Universidad, escribía, nada puedo decirles a ustedes que no lo supongan. Hay que apretar con los obreros, más que con los burgueses, o más bien con unos y con otros, con todos»⁴⁸.

Como puede verse la preocupación por la cultura obrera estaba clara. Pero este movimiento era más bien filantrópico, nacido de la burguesía liberal y no de los propios obreros. No era un movimiento de clase. Se dedicaba a impartir cursos, organizar conferencias de divulgación, extender la cultura a las masas populares desde la Universidad. Los hombres más vinculados con la Institución Libre de Enseñanza —sobre todo el grupo de Oviedo— fueron los más claramente defensores de este tipo de institución de cultura popular, que sirvió de preparación a otras formas menos filantrópicas y más cercanas a las llamadas instituciones de «cultura de clase», organizadas por y para la clase obrera.

Muy cercanas a la Extensión Universitaria en el tiempo, en el espacio y en la finalidad, aunque con diferencia de medios, surgieron en España las *Universidades populares*. En Bélgica, este tipo de institución proliferó sobre todo a raíz de la Primera Guerra Mundial. Concepción Alfaya López, hablaba de la existencia de estas «Universidades Populares o Extensiones Universitarias» en muchas escuelas belgas, creadas en «pro del mejoramiento cultural y moral de las masas sociales».

«El éxito de las Universidades Populares —escribía esta pensionada— está vinculado al acierto en la elección de temas de trabajo, que interesen a la comunidad donde se establece y al prestigio de los conferenciantes u organizadores, siendo obligada la neutralidad política y religiosa...

Lo prudente para el buen éxito de la empresa es hacer depender la Universidad Popular de una Universidad efectiva, cuya ciencia bien especializada, sabe adaptarse al auditorio popular mucho mejor que los improvisados oradores de ocasión y de oficio que sirven las demandas de conferencias de estas instituciones y, sobre todo, centrar su obra en el ambiente popular que le sirve de base»⁴⁹.

⁴⁸ Posada, A. G.: *Fragments de mis memorias*. Oviedo, 1983, pp. 220-221.

⁴⁹ Alfaya López, C.: *Op. cit.*, p. 74.

Las Universidades Populares, y aquí estribaba la diferencia de matiz con la Extensión Universitaria, no eran ambulantes y debían ser dirigidas a la comunidad donde se asentaban, aunque básicamente se centraran en la clase obrera. Los medios educativos eran semejantes a los empleados en la Extensión Universitaria (cursos monográficos, clases, conferencias), con una mayor incidencia en las enseñanzas prácticas, desde técnicas de producción agrícola hasta higiene o derecho y legislación del trabajo, pasando por lectura, escritura y dibujo aplicado a los oficios y a la vida ordinaria.

En las Universidades Populares de Oviedo, Madrid, Segovia, Cartagena, etc., colaboraron pensionados como, Concepción Alfaya López, Manuel Alonso Zapata, Luis Paunero Ruiz, Francisco Romero Carrasco, Félix Martí Alpera y el propio grupo de Oviedo ya señalado⁵⁰.

Otras instituciones de cultura obrera, nacidas también en el siglo XIX y desarrolladas en el XX, sobre todo en Cataluña, fueron los *Ateneos obreros* y los *Ateneos libertarios*, unidos estos últimos a la educación popular anarquista. La finalidad de estos Centros de cultura (alternancia del trabajo intelectual con el manual para hacer desaparecer la secular dicotomía entre uno y otro, enseñanza racionalista y laica, etc.), su difusión entre el campesinado andaluz, la lucha que tuvieron que mantener con la cultura oficial, la expansión en la II República, etc., escapa a los límites de este trabajo⁵¹.

⁵⁰ Cfr. Rodríguez Cánovas, J.: *Antonio Oliver Belmás y la Universidad Popular de Cartagena*. En esta obra, el autor, a Félix Martí Alpera, lo considera como uno de los precursores de la Universidad popular. Por eso lo hemos incluido. Dice así el citado autor: «La revolución pedagógica que el Ayuntamiento cartagenero realizó en los comienzos de siglo, debióse a la campaña desarrollada en periódicos, entrevistas y conferencias por dos maestros ejemplares: don Enrique Martínez Muñoz y don Félix Martí Alpera. Todo aquello dio lugar —con otros elogios de Unamuno, de don Manuel Bartolomé Cossío, de don Adolfo Posada...— a estas famosas palabras de don Joaquín Costa quien dijo, «La reconquista se hará indefectiblemente tomando como punto de partida la única Covadonga eficaz de esta clase de reparaciones históricas. Cartagena está dando una lección a España y yo me descubro ante Cartagena. Sería preciso que su ejemplo cundiese, que se propagara como fuego de pólvora». Recogiendo el sentido de las palabras de Costa, se ha venido llamando a esta ciudad «la Covadonga de la Enseñanza», pp. 16-17. La Universidad Popular de Cartagena se creó, en 1931.

⁵¹ Sobre este tipo de instituciones consúltese: Solá, P.: *Las escuelas racionalistas*

Queremos resaltar aquí alguna de las diferencias entre este tipo de instituciones y las Universidades Populares y Extensión Universitaria. Estas dos últimas estaban organizadas por la progresía liberal y tenían como objetivo elevar el nivel cultural de la clase obrera sin que dejara de estar a su servicio. Por el contrario, los Ateneos obreros y otras instituciones semejantes, suponían una emancipación del proletariado, una conciencia de clase, estuvieron organizados no sólo *para* sino *por* la clase obrera, por sus sindicatos, por las Casas del Pueblo, etc.

Pues bien, en este tipo de instituciones estuvieron presentes un número significativo de pensionados. Por ejemplo, Concepción Alfaya López, Manuel Alonso Zapata, Antonio Ballesteros Usano, Isidoro Boix Chaler, Lorenzo Luzuriaga Medina, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Pedro Riera Vidal, Francisco Romero Carrasco, Pablo Vila Dinars, etc.

Destacamos una última institución de educación popular y obrera, de corta duración, pero de gran trascendencia para la Pedagogía española: las *Misiones Pedagógicas*, creadas en la II República, aunque ya estaban en la mente de Manuel B. Cossío años atrás.

El número de personas que colaboraron en esta institución y que a su vez fueron pensionados en Pedagogía por la JAE, fue considerable —más de una veintena—, pero dado que las Misiones Pedagógicas formaron parte del proyecto educativo republicano, reservamos para más adelante —cuando se trate de la II República— los nombres y otros extremos de esta institución de educación popular.

Resumiendo lo expuesto en este apartado, puede afirmarse que un grupo suficientemente significativo de pensionados colaboró en instituciones de educación popular y obrera —unos cuarenta en total— algunos de los cuales llegaron a alcanzar alta cualificación profesional. Por ejemplo, los que formaron parte de la Extensión Uni-

en Cataluña (1909-1939). Barcelona, 1978 (2.ª ed. ampliada). Federación de Ateneos Libertarios: *Estadísticas de las escuelas sostenidas por los Ateneos*. Madrid, 1938. Tiana Ferrer, A.: «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. II, Salamanca, 1982, pp. 114-130. Los trabajos de J. Álvarez Junco, D. Delgado Criado, C. Lozano, C. E. Lida y la publicación de documentos de la cátedra de Historia general de España de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, son valiosas contribuciones al tema.

versitaria de Oviedo o los que constituyeron el Patronato de Misiones Pedagógicas.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

En sentido amplio, todos los pensionados de la JAE estuvieron relacionados con el Ministerio de Instrucción Pública en cuanto que eran funcionarios de él. En consecuencia, puede decirse que toda la influencia que ejercieron a través de sus profesiones fue hecha desde el Ministerio.

Siguiendo este criterio, los Cuerpos profesionales de Maestros, de Inspectores de Primera Enseñanza, de Profesores de Escuelas Normales, etc., habría que contabilizarlos en este apartado. Pero no es esto, naturalmente, lo que se quiere decir al subrayar la influencia que los pensionados ejercieron a través del Ministerio de Instrucción Pública. Si se destaca este organismo es para señalar aquellas personas que tuvieron cargos de responsabilidad en él y que, por tanto, influyeron en mayor medida en la política educativa del país. Se trata, pues, en primer lugar de señalar aquellos pensionados que, desde las Direcciones Generales, los Departamentos del Ministerio, los Gabinetes técnicos, Juntas, Comisiones, Inspección Central, etc., tuvieron una mayor presencia en las reformas educativas.

En segundo lugar, se trata también de destacar aquellas instituciones educativas ministeriales cuyo papel fue especialmente importante para la creación de la ciencia pedagógica o para la puesta en práctica de las reformas. Por ejemplo, la Escuela Superior del Magisterio y los Grupos Escolares.

Señalamos algunos de los departamentos ministeriales de mayor significación.

La *Dirección General de Primera Enseñanza* fue creada por Real Decreto de 1 de enero de 1911, a los pocos años de estar funcionando la JAE, en plena época gloriosa de su desarrollo (1910-1913). La importancia de las personas que ocuparon la Dirección General de Enseñanza Primaria, se desprende del propio Real Decreto. En el preámbulo, después de hacer un análisis de los problemas de la enseñanza española en los años diez, se sentaba este principio:

«..., la Escuela Primaria es el órgano principal de la cultura general, indispensable a todo ciudadano, institución a cuyo progreso va unida, en gran manera, la suerte de los pueblos y la resolución de hondos problemas de índole política y social»⁵².

Si tal era la importancia de este órgano ministerial, si se creó para acabar con la falta de escuelas, con la falta de preparación del profesorado, con el analfabetismo y con la incultura del pueblo, como se decía en el citado preámbulo del Real Decreto (puesto que la escuela era la clave del progreso) puede desprenderse la influencia que ejercerían los que ocuparon esos cargos.

Pues bien, varios Directores Generales de Enseñanza Primaria fueron becados por la JAE. Rafael Altamira Crevea, Antonio Gil Muñoz, Antonio Anselmo González y Fernández, Rodolfo Llopis Ferrándiz, José Rogerio Sánchez García y Eduardo Vincenti Reguera. Del paso de cada uno de ellos por la Dirección General y de lo que hicieron en pro de la creación de escuelas graduadas, de la enseñanza de la mujer, de las enseñanzas técnicas, de la reforma de las Escuelas Normales, etc., cabría hacer otro trabajo de investigación⁵³.

Aunque no llegaron a ser Directores Generales, colaboraron en altos cargos de las distintas secciones en que fue reestructurándose este Departamento ministerial, otros pensionados como por ejemplo, Leopoldo González Revilla en la oficina de reforma de escuelas, Víctor Masriera Vila en la formación y administración del profesorado, José M.^a Muguruza Otaño en construcciones escolares, Agustín Nogués Sardá en el servicio de información o Luis Valeri Sahis en la secretaría de Enseñanzas técnicas⁵⁴.

Ocuparon también cargos de responsabilidad en *altos organismos oficiales*: Antonio Ballesteros Usano, Rafael Altamira Crevea y Fernando Sainz Ruiz, los tres Inspectores Centrales del Ministerio de

⁵² Real Decreto de 1 de enero de 1911 por el que se crea la Dirección General de Enseñanza Primaria. Preámbulo.

⁵³ Cfr., los decretos y circulares aparecidos en la Gaceta, especialmente de los años 1911 y 1912 firmados por Rafael Altamira, y los de 1931 por Rodolfo Llopis.

⁵⁴ Cfr. Cossío, M. B.: *La enseñanza primaria...*, pp. 45-47. En ella se recogen las distintas secciones en que fue reestructurándose la Dirección General de Primera Enseñanza de 1911 a 1915. Cfr., también Puelles Benítez, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, 1980, pp. 274-278.

Instrucción Pública; Lorenzo Luzuriaga Medina, Pedro Blanco Suárez, M.^a Dolores Cabrián de Besteiro, Sidonio Pintado Arroyo, Rubén Landa Vaz, Adolfo González Posada Biesca, Eduardo Sanz Escartín, Luis de Zulueta y Escolano, Luis M.^a Hoyos Sainz, Fernando Sainz Ruiz y Mercedes Rodrigo Bellido, fueron consejeros y vocales del Ministerio de Instrucción Pública en diversas Juntas y Comisiones; Pedro Loperena Romá, Juan Llongueras Badía, Miguel Santaló Parvorell, Rosa Sensat Vila, Félix Martí Alpera y Pablo Vila Dinareés, ocuparon también vocalías y consejerías de educación en altos organismos ministeriales en Cataluña.

El balance de personas con gran influencia en la política educativa de la España de los años 1910-1930 fue, por tanto, altamente positivo para el colectivo de pensionados. Un total de cerca de treinta personas colaboraron desde la cúspide para reformar la educación de un país, es una cifra bastante alta. El estudio de estos pensionados y su labor *en y desde* los altos organismos de gestión ministerial sería suficiente para un nuevo trabajo. En éste, es obvio que no puede emprenderse tal empresa.

De mayor ámbito de influencia, en cuanto que ocuparon cargos de más responsabilidad, fueron los pensionados: Eduardo Vincenti Reguera, que fue Director General de Instrucción Pública en la Administración Central, cargo equivalente a Ministro antes de crearse el Ministerio de Instrucción Pública; Fernando de los Ríos Urruti y Miguel Santaló Parvorell, Ministros ambos de la II República ⁵⁵.

Un considerable número de pensionados colaboró en una de las instituciones de mayor trascendencia para la Pedagogía española: la *Escuela Superior del Magisterio*. De este Centro se dijo ya algo en el capítulo 2. Baste recordar aquí la influencia que ejerció este colectivo en la formación y actualización del profesorado de Escuelas Normales e Inspección. Los nombres de Domingo Barnés Salinas, Rufino Blanco Sánchez, Rafael Blanco Yuste, Anastasio Anselmo González y Fernández, Luis M.^a Hoyos Sainz, José Ontañón Arias, Concepción Sainz de Otero, José Rogerio Sánchez García y Luis Zulueta y Escolano, hablan por sí mismos. Además, como se ha dicho en este mismo apartado, muchos de ellos ocuparon, a su vez, altos

⁵⁵ Francisco Barnés Salinas también fue Ministro de Instrucción Pública, pero ya se dijo que éste sólo disfrutó de consideración de pensionado, por lo que se ha omitido.

puestos de responsabilidad en Juntas, Comisiones o Secciones del Ministerio de Instrucción Pública.

Por último, y dentro de este apartado del Ministerio de I.P., cabe señalar la influencia ejercida por los *Grupos Escolares*. Este tipo de instituciones pusieron en práctica muchas de las reformas legisladas por la Administración o llevaron a cabo experiencias de vanguardia, que después serían generalizadas por decretos y circulares ministeriales. Dentro de los Grupos Escolares, destacaron especialmente los de «ensayo y reforma». El «Cervantes», con Angel Llorca a la cabeza, el «Príncipe de Asturias», donde se llevaron interesantes experiencias sobre Orientación profesional bajo la experta mano de José Xandri Pich, el «Menéndez Pelayo» con Isidro Almazán Francos y África Ramírez de Arellano como directores, el «Pablo Iglesias» dirigido por Federico Doreste Betancor, el «Bailén», «Nicolás Salmerón», «Carmen Rojo», «Montesino», etc., todos ellos en Madrid. También son dignos de mención en Barcelona: el Grupo Escolar «Baixeras» con Félix Martí Alpera como Director, el «Raimundo Lulio» y el «San Raimundo de Peñafort», dirigido este último por Concepción Sainz-Amor García. Todos estos Centros de reforma educativa, junto con diversos Grupos Escolares dispersos por la geografía española, fueron otros tantos focos de influencia institucional llevada a cabo por los pensionados, puesto que en ellos ocuparon la dirección o bien fueron profesores. Por citar algunos fuera de Madrid y Barcelona, cabe recordar el «Jardín Altamira» en Alicante, el «Juan de Austria» en Puertollano, dirigido por Sisinio Alvarez Soriano, las Escuelas Graduadas de Palma, con Gabriel Comas Ribas a la cabeza, las Escuelas Graduadas de Logroño, Valladolid, etc.

Un total de cuarenta pensionados procedían de Grupos Escolares comprometidos con la renovación metodológica en España, aunque aquí se han señalado sólo los nombres de los directores de estas instituciones. Algunos Centros fueron en bloque como tal institución. Por ejemplo, el «Cervantes», en «Baixeras» y el «Príncipe de Asturias».

OTRAS INSTITUCIONES

Hubo un grupo menos numeroso de pensionados —unos veinte aproximadamente— que colaboraron en distintas instituciones educativas, desde las que influyeron en mayor o menor grado.

Señalamos dos tipos. Uno de carácter confesional (Acción Católica, Federación de Amigos de la Enseñanza, Confederación Nacional de Padres de Familia, etc.) y otro no confesional y de carácter profesional (Asociación Nacional de Magisterio, Asociaciones y Federaciones de maestros de distintas provincias y Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza).

En estos dos tipos de instituciones (las unas para defender la educación cristiana y luchar por los derechos de la Iglesia en materia educativa —recuérdese que la FAE fue antecedente de la FERE— y las otras para asociar a los profesionales de la enseñanza y reivindicar sus derechos —sobre todo la mejora de su situación económica—) trabajaron, e incluso fueron personas-clave, algunos pensionados.

Destacamos en las instituciones confesionales a los siguientes pensionados: Isidro Almazán Francos, Miguel Allué Salvador —que tan fuertemente lucharía después contra la ILE—, Mercedes Cantón Salazar, Rufino Blanco Sánchez, Concepción Majano Araque, Pedro Chico Rello, Francisca Bohigas Gavilanes y Josefa Álvarez Díaz ⁵⁶.

En instituciones profesionales figuraban, entre otros: José Xandri Pich, Matilde García del Real y Virgilio Hueso Moreno, como miembros de la Comisión permanente de la Asociación del Magisterio Primario, Eduardo Vincenti Reguera, Fernando de los Ríos Urruti y Luis de Zulueta y Escolano como socios honorarios ⁵⁷.

Ocupando puestos de responsabilidad en Asociaciones y Federaciones de ámbito regional o provincial, se destacaron José M.^a Azpeurrutia Flórez y José M.^a Navaz Sanz, en Navarra, Fernando García Medina, en Sevilla, Rafael Giner Daroca, en Valencia y Miguel Santaló y Parvorell, en Cataluña.

Por lo que se refiere a la FETE los nombres de Concepción Alfaya López, Manuel Alonso Zapata, Antonio Ballesteros Usano, Do-

⁵⁶ Mercedes Cantón Salazar, perteneciente a la Institución Teresiana, otra de las obras nacidas a principios de siglo, 1917, para la cristianización de la escuela, especialmente de la escuela oficial frente a la laicización que proponía la Institución Libre de Enseñanza. Josefa Álvarez Díaz e Isidro Almazán Francos dirigieron seminarios de Pedagogía en la Universidad católica de Santander, otro de los focos de las asociaciones confesionales.

⁵⁷ Cfr. *El Magisterio Valenciano*, de 15 de diciembre de 1920. El director del periódico, Rafael Giner Daroca, también él pensionado, daba los nombres de las personas más significativas de la Asociación.

mingo Barnés Salinas, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Lorenzo Luzuriaga Medina, Francisco Romero Carrasco, Fernando de los Ríos Urruti y, en general, los que más colaboraron con la II República, estuvieron vinculados al Sindicato de la enseñanza del Partido Socialista Obrero Español.

Podemos resumir todo lo dicho hasta ahora respecto a la influencia que los pensionados pudieron ejercer a través de instituciones educativas, ordenándolas de mayor a menor número de colaboradores becados por la JAE. El resultado de este orden es el siguiente:

1. Los Centros dependientes de la JAE (Residencia, Instituto-Escuela, Centro de Estudios Históricos y Grupo Escolar «Cervantes») que contaron con el mayor número de pensionados. En total más de sesenta.
2. Las instituciones higiénico-pedagógicas (Colonias de Vacaciones, Sanatorios marítimos, Inspección Médico-Escolar y Centros de Educación Especial), ocupan el segundo lugar, con más de cincuenta pensionados colaborando en ellas.
3. Las instituciones de educación popular y obrera (Extensión Universitaria, Ateneos Obreros, Universidades Populares, Misiones Pedagógicas, etc.) contaron con 40 pensionados aproximadamente, por lo que su influencia fue considerable.
4. El propio Ministerio de Instrucción Pública a través de su Dirección General de Primera Enseñanza y a través de la Inspección Central, Juntas, Comisiones y Secciones varias ocuparía el cuarto lugar.
5. Un apartado, dentro del Ministerio, estaría formado por la Escuela Superior del Magisterio y los Grupos Escolares, pioneros de la nueva práctica pedagógica. Más de treinta pensionados colaboraron en estos Centros.
6. El Museo Pedagógico Nacional, aunque ocupa el penúltimo lugar en cuanto a número de pensionados —una treintena— la calidad y la significación de todos y cada uno de ellos, sitúan esta institución en un lugar privilegiado.
7. Las instituciones confesionales y las asociaciones profesionales se situarían en último lugar, con algo más de veinte pensionados.

En total, más de doscientos pensionados, es decir, la casi totalidad de ellos, colaboraron en instituciones importantes para la Pedagogía de vanguardia en los primeros treinta y cinco años del siglo XX.

INFLUENCIA DE LOS PENSIONADOS EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA II REPÚBLICA

Un apartado especial de la influencia que los pensionados ejercieron en la Pedagogía española lo constituyó la aportación que este colectivo hizo al proyecto educativo de la II República. Esta aportación fue tan intensa que constituye la conclusión de esta obra: las becas de la JAE formaron uno de los pilares fundamentales que hicieron posible la pedagogía republicana. Analicemos esta afirmación. Cabría hacer aquí la misma distinción que se hizo al comenzar el capítulo. Es decir, en el proyecto educativo de la II República influyeron los pensionados de dos formas: una de forma difusa, creando un ambiente propicio para la reforma y otra de forma expresa colaborando un significativo número de ellos en sus Instituciones, Juntas, Comités técnicos, altos cargos ministeriales, etc.

Creemos que los maestros rurales que se beneficiaron de los viajes al extranjero, los Profesores de Escuelas Normales y los Inspectores de Enseñanza Primaria, comunicarían en sus clases, cursillos, conversaciones y reuniones de todo tipo las experiencias vividas en Europa. Y las experiencias coincidían con el modelo republicano: coeducación, tolerancia y neutralidad religiosa, democratización, activismo, etc. Casi inconscientemente las ideas irían calando en el profesorado español. De ahí que no es difícil imaginar por qué el proyecto educativo de la República tuvo tanta aceptación entre el Magisterio.

«Mayoritariamente, el profesorado oficial fue partidario, como conocedor del estado de la enseñanza de las reformas republicanas. Ellos eran sus sostenedores y propagadores. Cuando el *ABC*, *El Debate* y colegas se destapaban con los calificativos de «comunista», «comunistoide», «socialista», «masón», etc., estos profesionales reaccionaron siempre mostrando su fe en la reforma republicana, incluso en «affaires» que gremialmente podían ser con-

traproducentes: algunos decretos de jubilaciones y retiros forzosos»⁵⁸.

Hubo, pues, una influencia difusa, una preparación al triunfo de la República desde las cátedras, desde la prensa profesional local o nacional, desde la escuela, etc. En esto el Magisterio no fue una excepción respecto a otros sectores de la cultura. Ya se sabe que en los años veinte el modelo de sociedad estaba perfilado y la República no hizo más que explicitarlo. También el modelo de escuela creemos que fue el fruto de una siembra anterior en la que tuvo buena parte la Junta para Ampliación de Estudios a través de su política de pensiones.

Basta releer lo que escribían los pensionados sobre gratuidad de la enseñanza, laicismo, coeducación, bilingüismo, democratización de la cultura, necesidad de llevar la Pedagogía a la Universidad, etc., para ver el nexo entre pensionados-República⁵⁹.

«He aquí cómo el problema todo de la enseñanza —concluía uno de los pensionados en 1921—, en último término, es en España, un problema político, y los medios de resolverlo son la propaganda y la acción política»⁶⁰.

Esto hizo a la República intentar solucionar políticamente el problema gravísimo e inaplazable de la educación del pueblo. Y lo hizo con los profesores que se habían preparado al cobijo de la Institución Libre de Enseñanza o de la Junta para Ampliación de Estudios principalmente, aunque no de forma exclusiva.

La «República de los profesores», como se llamó a nuestra última experiencia republicana, se preparó por un nutrido grupo de intelectuales que estudiaron seriamente en Alemania, Inglaterra o en

⁵⁸ Lozano, C.: *La educación republicana (1931-1939)*. Barcelona, 1980, p. 227.

⁵⁹ Cfr., tomos I, XII, XIV, XVIII y XIX, de los *Anales* de la JAE. En las Memorias de los pensionados publicadas allí, hay continuas alusiones a la libertad, neutralidad, obligatoriedad y coeducación en la escuela, autonomía de las regiones en materia educativa, necesidad de una formación profesional en los maestros, urgencia de llevar la Pedagogía a la Universidad, etc. Cfr., también el capítulo 2 de este trabajo.

⁶⁰ Ballesteros Usano, A.: «Características de la enseñanza primaria», en *Anales* de la JAE, t. XIX, p. 259.

los países de lengua francesa sus sistemas sociales, políticos, filosóficos y educativos. Y los pensionados estudiados en este trabajo no se quedaron atrás en tal experiencia.

Las líneas maestras de la educación republicana formaban ya parte de los sistemas educativos de los países visitados por los pensionados, incluido el modelo autonómico de escuela observado en Bélgica y Suiza y positivamente aceptado por la inmensa mayoría de nuestros becados.

«Una de las características esenciales de la enseñanza, como en todas las escuelas belgas —comentaba uno de ellos— es el *bilingüismo*, es decir, el respetarse, para la labor escolar, la lengua materna del escolar y obligarle a adquirir y usar las dos que en la nación se hablan: valón y flamenco. Y se lleva a tal extremo el respeto hacia la lengua del alumno, que se destina el mismo tiempo semanal (al menos en las Normales de Bruselas) a la enseñanza de las dos lenguas; el repertorio musical se compone de cantos franceses y flamencos; las prácticas de enseñanza se hacen alternativamente en los dos idiomas y hasta el número de puntos con que se califican los ejercicios son idénticos para una como para otra lengua» ⁶¹.

Se podrían multiplicar las citas no sólo sobre bilingüismo y autonomía sino sobre coeducación, escuela única, laicismo en la enseñanza, reforma de las Escuelas Normales y de la Inspección, educación popular, democratización de la cultura, escuela gratuita, etc. Parece reiterativo volver sobre estos temas ya expuestos ⁶².

En líneas generales, puede decirse que el profesorado español pensionado por la JAE y aquellos que recibieron su influencia, fue

⁶¹ *Ibidem*, p. 236.

⁶² Cfr., las Memorias colectivas de los años 1912, 1913, 1921, etc. Asimismo véase, en las páginas correspondientes de este trabajo, lo que se dijo sobre Rodolfo Llopis Ferrándiz, Ángel Llorca García, Pedro Loperena Romá, Juan Llach Carrera, Fernando Sainz Ruiz, Pedro Riera Vidal, etc. Sobre centralismo-autonomía, pueden consultarse las páginas dedicadas a Miguel Herrero García, Lorenzo Luzuriaga Medina y las páginas del capítulo 3 donde se expusieron los pensionados que fueron a Francia, Suiza o Bélgica, donde la libertad y autonomía triunfaba frente al centralismo francés. Sobre escuela privada-escuela pública, véase también las páginas sobre Inglaterra y Francia, representantes respectivos de uno y otro modelo de escuela.

propicio al modelo autonómico en educación y a las reformas republicanas en general, por lo que no es difícil imaginar la buena acogida de los decretos republicanos sobre bilingüismo, reforma de las Escuelas Normales, de la Inspección, Misiones Pedagógicas, coeducación, construcciones escolares, etc.

Hubo una segunda forma de influencia más directa, cuantificable y expresa, realizada por un nutrido grupo de pensionados que colaboraron en las reformas educativas de la República. Más de cincuenta personas de las que se han recogido en este trabajo ocuparon puestos clave en el Ministerio de Instrucción Pública, en asociaciones profesionales, en instituciones culturales y educativas, en redacciones de revista, en consejos, comisiones o juntas de educación, etc. Sin hacer un estudio exhaustivo de cada uno de ellos, como es obvio, se han recogido y agrupado los más significativos, con objeto de poder tener una panorámica sobre la influencia que el colectivo de pensionados tuvo en el proyecto educativo de la II República española.

COLABORADORES MÁS SIGNIFICATIVOS

Un número nada despreciable de profesores e inspectores, que sentaron las bases de la educación republicana, habían sido pensionados por la JAE. Rodolfo Llopis Ferrándiz, Luis Álvarez Santullano, Víctor Masriera Vila, Concepción Sainz-Amor Alonso, Antonio Ballesteros Usano, Miguel Santaló Parvorell, Rosa Sensat Vila, Luis de Zulueta y Escolano, Manuel B. Cossío, Lorenzo Luzuriaga Medina, Juvenal de Vega Relea, etc., colaboraron activamente, bien como asesores del Ministerio, bien como ponentes de la Comisión de Instrucción Pública en el Parlamento, bien desde las altas instancias ministeriales o bien como prestigiosos profesores y publicistas en pro de las reformas educativas republicanas.

Los escritos de Manuel B. Cossío eran una y otra vez citados por los responsables de la política educativa para fundamentar sus actuaciones. Así, el concepto de *escuela unificada* empleado por el Primer Ministro de Instrucción Pública republicano, Marcelino Domingo, estaba tomado del sentido que a este término habían dado «los grandes de la Pedagogía: Rein, Natorp, Buisson, y en nuestra patria,

Manuel B. Cossío», aunque en la República se matizó este concepto y se le dio un enfoque más político-social, de superación de toda pedagogía de clases ⁶³.

Se trataba más bien de lo que se ha venido a llamar *escuela única*, uno de los objetivos prioritarios que quiso conseguir la República. Y fue precisamente otro pensionado, L. Luzuriaga Medina, el que proporcionó las bases para perfilar este tipo de escuela en los documentos legislativos.

La escuela única —según Luzuriaga— era una escuela igual para todos, gratuita, no discriminatoria por razones de sexo (y, por tanto, donde se practicaba la coeducación), laica, que debía acabar con la dicotomía escuela privada-escuela pública según la situación económica de los usuarios. Además, era una escuela básica, común a todos los españoles, sin solución de continuidad —como quería la ILE— con un Cuerpo Único de enseñantes y donde los estudios de Magisterio fueran universitarios. Esta síntesis sobre escuela única que hizo Luzuriaga, fue ampliamente difundida y manejada por los responsables de la política educativa de la República para hacer las reformas oportunas ⁶⁴.

Cuando Fernando de los Ríos, el segundo Ministro republicano y pensionado de la JAE, quiso defender la política de construcciones escolares en el Parlamento se apoyó también en los escritos de M. B. Cossío sobre el tema, especialmente en el informe que este prestigioso profesor, pensionado a su vez, había dado sobre las características que toda escuela debería reunir. El señor de los Ríos lo citaba textualmente en la defensa que tuvo que hacer en el Parlamento, frente al diputado por Avila, F. Agustín.

«..., la escuela, señor Agustín, ha de ser una escuela sin brusquedad, sin frigidéz cuáquiera, pero sencilla, modesta, atractiva y con

⁶³ Cfr. Domingo, M. *La Escuela de la República*. Madrid, 1932.

⁶⁴ Aunque a veces el término de «escuela única» y «escuela unificada» (traducción del término alemán «Einheitschule» se usan indistintamente, hay una diferencia de matiz. La escuela única lleva consigo una igualación social, una democratización de la enseñanza. Escuela unificada significa más bien una reforma pedagógica que tiene como finalidad la coordinación entre los distintos niveles de enseñanza para que el proceso educativo tenga unidad. Es lo que pretendió la ILE en España.

Teresa Marín Eced

las dependencias necesarias para realizar el complejo fin que le está encomendado» ⁶⁵.

El señor Cossío, claramente partidario de la construcción de escuelas, era citado por los gestores de la nueva política como el único camino para combatir sinceramente el analfabetismo. Como era obligación del Estado dar a todos los ciudadanos las mejores y las mismas posibilidades de educación, sobre todo en la esfera primaria, había que hacer un plan de construcciones escolares:

«Es preciso —escribía Cossío y citaban los políticos republicanos— realizar una operación financiera para que gradual aunque rápidamente, se logre esto, hasta conseguir que haya un maestro por cada treinta niños en edad escolar, o sea de cuatro a doce años por lo menos. El país necesita ver que se hace un esfuerzo por preparar convenientemente miles de maestros y que se *crean* también escuelas, tantas como maestros haya en aptitud de desempeñarlas» ⁶⁶.

Pues bien, apoyados en el prestigio del señor Cossío y en las opiniones de los maestros más significativos, los responsables de la política educativa legislaron sobre el plan de construcción de escuelas, sobre las condiciones que habían de reunir los edificios destinados a ellas o sobre la escolarización obligatoria ⁶⁷.

Y cuando defendían el *laicismo* en la vida española, y particu-

⁶⁵ *Diario de Sesiones*, 23 de febrero de 1933. Cita de Cossío, M. B., «Normas técnicas para la construcción de escuelas» dadas en 1923 y recogido por Pérez Galán, M., en *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid, 1977, p. 114. La cita está hecha por Fernando de los Ríos a propósito de la discusión parlamentaria en la que la oposición, basándose también en escritos de Cossío, sostenía que la mejor solución en la construcción de escuelas era la dada por Rousseau: la sombra de un árbol.

⁶⁶ Cossío, M. B.: «Reformas en la Primera Enseñanza». Propuesta de la Sección 1.ª, al pleno del Consejo de Instrucción Pública en 1922. Citado por Xirau, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, Barcelona, 1969 (2.ª edic.), pp. 208-209.

⁶⁷ Sobre creación de escuelas se dieron varios decretos, 23 de junio de 1931, 1 de julio de 1931, 7 de junio de 1933, etc.

larmente en la escuela, Luis de Zulueta, otro pensionado de la JAE, era autoridad en la materia. El había defendido el Estado laico.

«..., los artículos que tanto disgustan en el proyecto de Constitución..., son la defensa lógica del Estado, no contra la religión; no, como se ha escrito, en alguna hoja, contra la cruz de Cristo (la cruz de Cristo no es más que un símbolo de libertad espiritual); pero sí contra aquellas fuerzas oscuras y reaccionarias que, tomando el nombre de la religión, que llevando esa cruz en el pecho, trabajan y han trabajado siempre contra los avances políticos y no dejan de conspirar contra la existencia misma de ese Estado moderno, de ese Estado civil, liberal y avanzado» ⁶⁹.

Fernando de los Ríos y Rodolfo Llopis defenderán la escuela laica en los duros debates parlamentarios de octubre de 1931. Escuela laica al estilo gineriano, que significaba respeto a las conciencias y ausencias de dogmatismos y sectarismos.

«La forma de respetar la conciencia del niño es que queden en la puerta de la escuela toda clase de dogmatismos» (69).

En este sentido, la escuela laica republicana no hacía sino legislar el modelo defendido años antes por la Institución Libre de Enseñanza y, en concreto, por Manuel B. Cossío, quien dejó escrito:

«La escuela en todos sus grados es y debe ser un ámbito de paz. Es preciso mantenerla alejada, cuidadosamente alejada, de todo signo de división o de odio. La instrucción confesional es cosa del hogar o de la iglesia. No de la escuela» ⁷⁰.

Cossío, Luzuriaga, Zulueta, de los Ríos y Llopis fueron algunos de los más destacados pensionados que contribuyeron a sentar las bases de la política pedagógica republicana.

(68 Citado por Lozano, C.: *Op. cit.*, p. 209.

⁶⁹ Pérez Galán, M.: *Op. cit.*, p. 86.

⁷⁰ Xirau, J.: *Op. cit.*, p. 211.

REFORMA DE LAS NORMALES Y DE LA INSPECCIÓN

Destacamos, por la incidencia que en ellas tuvieron los pensionados, dos reformas emprendidas por la República: la de las Escuelas Normales y la de la Inspección. Se trataba, con ellas de conseguir un profesorado más preparado y una inspección más técnica. Hacia estas dos reformas, ampliamente deseadas por la ILE, los pensionados por la JAE demostraron estar muy sensibilizados, a juzgar por sus notas de trabajo, Memorias y correspondencia.

Cossío había planteado el tema, como fiel discípulo de Giner, en estos términos:

«Urge ante todo —escribía en 1922— proveer a la preparación de los maestros y a la constante acción tutelar sobre los mismos. El país necesita ver que se crean al año 100 inspectores primarios hasta conseguir que haya uno por cada veinticinco escuelas, si éstas han de ser visitadas no por la fórmula o meros propósitos, sino con ideales pedagógicos y con eficacia educadora» ⁷¹.

Los responsables de la política educativa republicana recogieron estos deseos, apoyados no sólo en Manuel B. Cossío sino en Luis de Zulueta y Escolano, Antonio Ballesteros Usano, Fernando Sainz Ruiz y el propio Rodolfo Llopis Ferrándiz, que había escrito sobre la necesidad de una mejor preparación de los maestros y de una inspección más tecnificada y todos ellos habían sido pensionados de la JAE en el extranjero.

«Y nosotros entendemos —había ya escrito en 1924 Antonio Ballesteros Usano— que el éxito en la preparación de los maestros no radica en la instalación de las Normales, que funcionan en magníficos edificios; ni en el régimen de internado, que permite una intervención decisiva en la educación de los alumnos; ni siquiera en el carácter práctico y racional de la enseñanza; a nuestro parecer, el secreto de que las Normales francesas puedan ponerse hoy como modelos de Centros formadores de maestros está en su carácter puramente profesional» ⁷².

⁷¹ Xirau, J.: *Ibidem*, p. 207.

⁷² Ballesteros Usano, A.: «Características de la enseñanza primaria», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, p. 222.

¿No se llamó profesional al nuevo plan de estudios de Magisterio de la República? La preocupación por una mayor preparación de los maestros, la profesionalización de las enseñanzas impartidas en las Normales, la conversión de sus distintas asignaturas en didácticas de las mismas, la elevación del nivel cultural exigiendo el Bachillerato para ingresar en las Escuelas de Magisterio, la planificación de las prácticas, etc., fue legislado por el Ministerio de Instrucción Pública el 29 de septiembre de 1931. Ocupaba la Subsecretaría, Domingo Barnés Salinas, y la Dirección General, Rodolfo Llopi Ferrándiz, dos pensionados de la JAE. Esta reforma había sido suficientemente preparada y fue muy bien acogida por el profesorado. La *Revista de Pedagogía*, por ejemplo, donde colaboraban asiduamente los pensionados: Pedro Chico Rello, Juan y Margarita Comas Camps, Justa Freire Méndez, M.^a Luisa Navarro Margati, Antonio Juan Onieva Santa María, Pedro Rosselló Blanch, Fernando Sainz Ruiz, Concepción Sainz-Amor Alonso, y, sobre todo, su Director, Lorenzo Luzuriaga Medina, representó el republicanismo en educación y se congratuló con la medida ministerial. Por ello, a propósito del nuevo plan del Magisterio se podía leer en la citada revista:

«La reforma, en suma, constituye un avance considerable y coloca a España a la cabeza de los países de Europa» (73).

Por lo que se refiere a la Inspección, uno de los mejores colaboradores del nuevo enfoque dado por la República a esta institución, Fernando Sainz Ruiz, había escrito en 1924 con motivo de la beca que le concedió la Junta:

«En Francia, como en todas partes, nació la Inspección escolar de la necesidad de ejercitar un control por delegación de las autoridades que tenían la responsabilidad de la enseñanza. Poco a poco ha ido surgiendo la idea de poner junto al Maestro, mediante el Inspector, un estímulo de perfeccionamiento y una dirección y colaboración...

La Inspección se ejerce en Bélgica por *vía de consejo*. No tiene nada que ordenar, sino sugerir, persuadir. La influencia del ins-

⁷³ *Revista de Pedagogía*, dirigida por L. Luzuriaga, octubre de 1931, vol. X.

pector es cosa que depende de la autoridad científica de cada funcionario.

Los Inspectores tienen una misión casi exclusivamente pedagógica y de un gran valor. (Por ello) el Maestro, que no ve en el Inspector otro agente que el colaborador y el consejero, recibe una actitud de paz y confianza que garantiza el éxito de aquélla»⁷⁴.

Los intereses del señor Sainz Ruiz coinciden con los de la República: mejorar la Inspección crear nuevas plazas, hacerla menos burocrática y más pedagógica como ocurría en Bélgica. Este nuevo concepto se recogió en el Decreto del 2 de diciembre de 1932. En ese mismo Decreto se estructuró la Inspección Central de Primera Enseñanza para coordinar la actividad de las Inspecciones Provinciales con las exigencias del Ministerio. La misión de este Organismo Central sería puramente pedagógica y se encargaría de orientar e informar técnicamente a los Inspectores y a los Profesores de Escuelas Normales.

No es casualidad que el Decreto de reforma de la Inspección se hiciera con Fernando de los Ríos Urruti como Ministro de Instrucción Pública, Domingo Barnés Salinas en la Subsecretaría y Rodolfo Llopis Ferrándiz en la Dirección General. Tampoco es casualidad que los Inspectores Centrales nombrados directamente por el Ministerio fueran Antonio Ballesteros Usano y Fernando Sainz Ruiz y que, entre los 10 maestros que accedieron por turno restringido a la Inspección —según estaba previsto en el Decreto— se encontraran Ángel Llorca García, Teófilo Azabal Molina, María Barbeito Cerviño y Jesús García Candel. Las autoridades ministeriales que redactaron el Decreto, los Inspectores Centrales que debían ponerlo en práctica y casi la mitad de los maestros-inspectores beneficiados, fueron pensionados por la JAE.

⁷⁴ Sainz Ruiz, F.: «La escuela y la inspección primarias», en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, pp. 111 y 123-124. El señor Sainz hace en esta Memoria de su viaje por Francia y Bélgica, una dura crítica a la inspección francesa puesto que su centralismo la tiene todavía muy burocratizada. Sin embargo, la belga está más lograda, más tecnificada.

SECCIONES DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD

La República no descuidó la Universidad. Buena prueba de ello fueron los distintos Decretos sobre reforma universitaria, participación estudiantil, jubilación del profesorado para la renovación de las Universidades, creación de la Universidad Internacional de Santander, etc.⁷⁵.

En relación con el tema que nos ocupa, cabe destacar en la política universitaria republicana —aunque en frase del doctor Lozano «renqueante y alicorta»— un aspecto importante de ella: la incorporación de los estudios pedagógicos a la Universidad.

Cuando el 15 de septiembre de 1931, por Decreto del Ministerio de Instrucción Pública, se fijaron los planes académicos de las Facultades de Filosofía y Letras, se ganó una de las batallas que la ILE había planteado años atrás. Se trataba de la incorporación de la Pedagogía a la Universidad. Era Subsecretario del Ministerio un antiguo profesor de la Escuela Superior del Magisterio, y expensionado de la JAE, Domingo Barnés Salinas. Con el Decreto de 15 de septiembre de 1931 se había dado el primer paso para la creación de la Sección de Pedagogía, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, que se creó finalmente por Decreto de 27 de enero de 1932. El Ministro de I. P. en esta fecha era un institucionista y expensionado también de la JAE, Fernando de los Ríos Urruti. Seguía en la Subsecretaría, Domingo Barnés Salinas, y al frente de la Dirección General de Enseñanza Primaria estaba un tercer expensionado, Rodolfo Llopis Ferrándiz.

Lorenzo Luzuriaga Medina y Manuel Bartolomé Cossío habían trabajado años atrás, con sus escritos y sus actividades, para hacer posible este paso. Hacía ya tiempo que, desde el *BILE*, desde la *Revista de Pedagogía* y desde la *Revista de Escuelas Normales*, no sólo el señor Cossío o el señor Luzuriaga, sino también los señores Llo-

(75 Cfr. Molero Pintado, A.: *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Madrid, 1977, pp. 120-135; Samaniego Boneu, M.: *La política educativa de la Segunda República*. Madrid, 1977, pp. 341-345 y 352-363; Pérez Galán, M.: *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid, 1977, pp. 136-156 y 280; Xirau, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la enseñanza en España*. Madrid, 1969 (2.ª ed.), p. 244; Lozano, C.: *La educación republicana*. Barcelona, 1980, pp. 99-116 y 158-160.

pis, Barnés, Zulueta y, en general, el equipo de estas revistas, habían creado un estado de opinión sobre el asunto ⁷⁶. Era lo que habían visto en Europa.

También las Asociaciones profesionales, por ejemplo, la Asociación Nacional de Profesores Numerarios de Escuelas Normales (en cuya Junta directiva figuraban los pensionados Mariano Sáez Morilla, Secretario, y los Vocales Pedro Chico Rello y Juana Ontañón Valiente) y la Asociación Nacional de Inspectores de Primera Enseñanza (con Juvenal de Vega Relea, Presidente, y Juan Comas Camps, Secretario) influyeron en el tema *antes y durante* la República.

La creación de la Sección de Pedagogía en la Universidad era, pues, una necesidad sentida por todos los sectores profesionales, porque la Escuela Superior del Magisterio, que había dado espléndidos frutos en sus veinte años de existencia (fue creada en 1909), no respondía ya a las exigencias del momento.

«Por cariño a la Escuela —escribía Rodolfo Llopis Ferrándiz en 1933— había que cerrarla. Cerrarla y que surgiera otro Centro en su lugar más en consonancia con las exigencias de la hora. No había más remedio que confiar a la Universidad lo que hasta entonces hizo la Escuela» ⁷⁷.

La nueva Sección nació como Centro de investigación pedagógica y como Centro de formación del profesorado de nivel medio y superior. Es decir, en ella se impartiría el Certificado de estudios pedagógicos a los licenciados para opositar a cátedras de Instituto. Los Profesores de Escuelas Normales necesitarían una licenciatura en Ciencias o Letras y el mismo Certificado. Para las cátedras de Pedagogía de las Escuelas Normales, Inspección y Direcciones de escue-

⁷⁶ En el *BILE* colaboraron asiduamente en los años anteriores a la República y después de proclamarse ésta los siguientes pensionados: J. Sanz Poch, L. Luzuriaga, R. Llopis, A. Posada, D. Barnés, V. Valls Anglés, J. Ontañón Arias, L. de Zulueta, L. A. Santullano y M. B. Cossío. En la *Revista de Pedagogía*, L. Luzuriaga, A. Ballesteros, P. Chico, P. Rosselló, Juan y Margarita Comas, J. Freire, M.^a L. Navarro A. J. Onieva, F. Sainz y C. Sainz-Amor. En la *Revista de Escuelas Normales*, R. Llopis, A. Gil Muñoz, P. Chico, M.^a V. Jiménez, J. M.^a Eyaralar, F. Romero Carrasco, V. Puertas Latorre, L. Paunero y F. Manuel Nogueras.

⁷⁷ Llopis Ferrándiz, R.: *La revolución en la escuela*. Madrid, 1933, p. 143.

las graduadas, era necesaria la Licenciatura en Pedagogía (título que se obtendría también en la Sección) y para ocupar una cátedra en la propia Sección se necesitaba el título de Doctor en Pedagogía. En el artículo primero del Decreto de creación se especificaban las funciones de esta nueva Sección de Pedagogía de la siguiente forma:

«Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del profesorado de la Segunda Enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de grandes escuelas graduadas, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid una Sección de Pedagogía»⁷⁹.

La consideración de la Pedagogía como disciplina universitaria no era nueva. Cossío había ocupado, desde 1904, la Cátedra de Pedagogía Superior en los estudios de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Pero la nueva Sección significaba algo más que una cátedra. Era conceder la mayoría de edad a los estudios pedagógicos, como lo habían hecho ya Alemania o Estados Unidos (79).

Constituida la Sección de Pedagogía en Madrid, había que nombrar al profesorado. Y, en efecto, con fecha 1 de marzo del mismo año, en una Orden Ministerial se hacían una serie de nombramientos a favor de las personas que se consideraban aptas para el desempeño de las cátedras, con el consiguiente descontento de los que no fueron nombrados. Pues bien, de los cinco nuevos catedráticos, tres habían sido pensionados por la JAE años atrás: Luis de Zulueta Escolano (Cátedra de Pedagogía), Domingo Barnés Salinas (Paidología) y Luis M.^a Hoyos Sainz (Fisiología Humana e Higiene Escolar). Además, Juan de Zaragüeta Bengoechea era a la sazón Vocal de la JAE y recibiría más tarde una consideración de pensionado. El balance para echar a andar la nueva Sección de Pedagogía se inclinó,

⁷⁸ Artículo 1.º del Decreto de 27 de enero de 1932 por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

⁷⁹ F. de los Ríos había sido becado por la JAE en Alemania para estudiar fundamentos científicos de la Pedagogía. Había escrito en los *Anales*, t. III, 1911, «La pedagogía social en Natorp». Y precisamente F. de los Ríos fue el Ministro que incorporó la Pedagogía a la Universidad.

como puede verse, muy positivamente hacia las personas que se habían puesto en contacto con la Pedagogía de otros países a través de pensiones de la Junta.

Otros profesores, también expansionados, fueron excluidos en la Orden Ministerial. Por ejemplo, Rufino Blanco Sánchez. Parece que la República no había sido tan imparcial y neutra como la Junta a la hora de seleccionar el primer Claustro de la Sección de Pedagogía. La reacción de esta ausencia no se hizo esperar y la revista *Atenas* publicaba sobre el asunto:

«La figura de más valor pedagógico de la Escuela Superior del Magisterio y de más renombre internacional ha quedado fuera. Esta es la de don Rufino Blanco, jubilado ya, y el primer autor de una bibliografía pedagógica de Europa en el siglo XX. Será la mejor obra de su género. Ha sido una lástima que don Rufino no haya figurado en el Claustro de la nueva Sección de Pedagogía, pues hubiera dado desde sus comienzos un indiscutible prestigio internacional»⁸⁰.

Quizá el Doctor Rufino Blanco Sánchez no fue integrado por estar ya jubilado. De todas formas esta exclusión distaba un poco de la imparcialidad y de la neutralidad política de la JAE, que años atrás lo había pensionado.

Después de creada la Sección, se incorporaron a ella nuevos profesores, también pensionados, que impartirían diversas asignaturas. Por ejemplo, la Doctora María de Maeztu se encargó de explicar «Direcciones actuales de la Pedagogía» y «El período humanista», dentro de la Cátedra de Historia de la Pedagogía, y Lorenzo Luzuriaga Medina de «Organización de la Enseñanza y Política pedagógicas».

Otro tanto puede decirse de la creación, al año siguiente, de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Ya no era Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos Urruti, pero ocupaba la cartera precisamente Domingo Barnés Salinas, persona igualmente sensibilizada al problema de la elevación de la Pedagogía a categoría universitaria y, además, relacionado con la Universidad de Barcelona como Vocal del Patronato. Este expansionado firmó la Or-

⁸⁰ Artículo de la Revista *Atenas*, citado por Molero Pintado, A. *Op. cit.*, pp. 247-248.

den Ministerial, aparecida en la *Gaceta de Madrid* el 11 de diciembre de 1933, por la que se creaba una nueva Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Igual que había ocurrido en Madrid, se aprovechó para la nueva Sección el aparato institucional ya existente. Joaquín Xirau y Palau —que había sido pensionado por la Junta para estudiar temas de Filosofía y por ello no se ha recogido en este trabajo— fue uno de los pilares de la nueva Sección. El había iniciado el Seminario de Pedagogía, institución creada oficialmente en 1930. Muchos de los profesores y colaboradores del Seminario formarían parte del Claustro de la Sección de Pedagogía y, su estructura (cursos monográficos, conferencias, trabajos de Seminario y Laboratorio, etc.) a imagen de los Seminarios alemanes, se incorporaron a ella.

Fueron profesores de la Sección de Pedagogía recién creada, entre otros, Ángel Apraiz Buesa, Margarita Comas Camps, Juan Roura Parella, Miguel Santaló Parvorell. Un elevado número de personalidades que impartieron cursos, dieron conferencias, etc., habían sido también pensionados, por ejemplo, Rubén Landa Vaz, Pablo Vila Dinarés, Rosa Sensat Vila, Federico Doreste Betancor, Domingo Barnés Salinas, Lorenzo Luzuriaga Medina, Eugenio Cuello Calón, José de la Puente Larios, Raimundo Torroja Valls, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Vicente Valls Anglés, Víctor Masriera Vila, Luis de Zulueta y Escolano, Pedro Rosselló Blanch, Luis Álvarez Santullano, Félix Martí Alpera y Leonor Serrano Pablo.

Como puede verse por el número y categoría de las personas, la presencia de la Junta a través de sus pensionados fue muy significativa en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

COLABORACIONES EN JUNTAS, CONSEJOS Y COMISIONES

La República creó o reorganizó una serie de organismos para asesorar y poner en marcha las reformas. En muchos de ellos colaboraron activamente, y en una proporción elevada, los pensionados que se han estudiado en este trabajo. Señalamos las Comisiones de aquellos que tuvieron mayor significación.

1. Por Decreto de 5 de mayo de 1931, por tanto, apenas proclamada la República, se reorganizaba el *Consejo de Instrucción Pública*. En este texto legal aparecía el concepto de escuela unificada y se encomendaba al Consejo de Instrucción Pública la labor de llevarla a cabo, de planificar su puesta en marcha.

El Gobierno debería consultarle —según se establecía en los artículos 7 y 11— todo lo referente a la reforma de la educación, desde la escuela maternal hasta la última especialización artística, científica o profesional; a él se debía acudir para la creación y provisión de plazas, para el cambio de planes de estudios, dotación de centros de enseñanza, textos escolares que habían de ser declarados útiles en las escuelas, etc.

La importancia del Consejo de Instrucción Pública se desprendía de sus propias funciones. En el mismo Decreto se decía textualmente:

«El Consejo está concebido no sólo como la clave de un complicado sistema técnico y administrativo, sino también y muy especialmente, como el órgano más eficaz de la renovación creadora que la educación nacional exige para incorporarse rápidamente a los progresos de nuestro tiempo, destacando, a la vez, las características y satisfaciendo las exigencias de nuestra realidad española»⁸¹.

Que el Consejo pudiera o no cumplir con su alta misión no es éste el momento de plantearlo. Lo que aquí se quiere resaltar es cómo, a la hora de elegir las personas que debían llevar a cabo esta trascendental misión, se acudió a las más preparadas a los ojos del Gobierno republicano. Y, precisamente, entre ellos se va a encontrar un significativo número de pensionados por la JAE. Bajo la presidencia de don Miguel de Unamuno, en la Sección de Primera Enseñanza figuraban estos nombres: M.^a Dolores Cebrián de Besteiro, Sidonio Pintado Arroyo y Fernando Sainz Ruiz. En la Sección de Segunda Enseñanza: Rubén Landa Vaz y Martín Navarro Flores. Por tanto, la mitad de los miembros del Consejo, en sus Secciones de Primera y Segunda Enseñanza, se buscaron entre personas que habían sido varias veces pensionadas por la Junta.

⁸¹ Preámbulo del Decreto de 5 de mayo de 1931 reorganizando el Consejo de Instrucción Pública.

2. Si del Consejo de Instrucción Pública se pasa a la *Comisión del Estatuto General del Magisterio*, nombrada el 15 de abril de 1932, nos encontramos con el mismo fenómeno. De cinco personas nombradas por designación ministerial para formarla, cuatro habían sido pensionadas: Dionisio Correas Fernández, como Consejero de Instrucción Pública, Fernando Sainz Ruiz, en calidad del Inspector de Primera Enseñanza de Madrid, Visitación Puertas Latorre, Profesora de la Escuela Normal de Guadalajara y Juvenal de Vega Relea, Inspector de Primera Enseñanza de Cáceres. Además, de entre los representantes de las distintas asociaciones profesionales que debían formar parte de la Comisión, fue elegido Dionisio Prieto Fernández por la Asociación Nacional del Magisterio. En total, de los ocho miembros que constituyeron la Comisión, cinco habían sido becados por la JAE.

Los objetivos de esta Comisión, en plena etapa posconstitucional, desbordaron la simple redacción de un Estatuto de Magisterio. Se trataba más bien de concretar los principios constitucionales sobre educación. Ya la Orden Ministerial de 1 de abril de 1932, había marcado los objetivos.

«Hay que trazar un nuevo Estatuto en el que queden asegurados los derechos del niño, el continuo perfeccionamiento de la escuela y las legítimas aspiraciones del Magisterio. Un Estatuto al que se incorporen las instituciones y los organismos creados en España desde el advenimiento de la República y en el que se fije la situación actual del maestro y de la escuela que se deriva de la Constitución»⁸².

Rodolfo Llopis Ferrándiz, desde la Dirección General de Enseñanza Primaria, deseaba que la Comisión encargada de preparar el documento —y que por primera vez en la historia de España era una Comisión democrática formada por los elementos implicados— no se redujera a redactar un simple Estatuto del Magisterio, sino que abarcara toda la reforma que necesitaba la Primera Enseñanza.

De ahí que, remitido el proyecto al Consejo de Instrucción Pú-

⁸² Preámbulo de la Orden Ministerial de 1 de abril de 1932.

blica o Consejo Nacional de Cultura y una vez aprobado por éste, se transformó en una Ley de Bases de la Primera Enseñanza.

La *Comisión parlamentaria de Instrucción Pública*, encargada de defender esta Ley de Bases, estaba constituida por cinco personas. De ellas, tres habían sido también pensionadas: Rodolfo Llopis Ferrándiz, Fernando Sainz Ruiz y Miguel Santaló Parvorell. Como puede verse, el número de becados en ambas Comisiones fue alto.

Los esfuerzos del Ministerio y del Parlamento, así como las expectativas de los profesionales —tanto a través de sus asociaciones como de la prensa profesional— para conseguir la Ley de Bases de la Primera Enseñanza no pasó de proyecto. Las palabras de Ángel Llorca García en la *Revista de Pedagogía*, que se citan a continuación, son muestra del sentir de un amplio sector del profesorado, al menos del más comprometido con el proyecto republicano.

«Yo estoy seguro de que los señores encargados de elaborar un nuevo Estatuto del Magisterio o como deba llamarse ahora, tendrán en cuenta que hemos pasado por una Dictadura y que se ha hecho una revolución política que exige una evolución pedagógica»⁸³.

El 9 de diciembre de 1932, Fernando de los Ríos Urruti leía en el Parlamento las veintiséis Bases para la revolución pedagógica de la Enseñanza Primaria: organización del sistema educativo, contenidos docentes, configuración de la escuela unificada, requisitos para la escuela privada, medios didácticos, servicios postescolares (cantinas, colonias, roperos, etc.) formación del profesorado, provisión de escuelas, etc. Pero, insistimos, no debió ser éste el momento político y la Ley de Bases no salió. Además, el Ministerio tenía todavía pendientes problemas urgentes. Con todo ello la infatigable labor de las Comisiones no dio el fruto deseado⁸⁴.

Queda pendiente la revolución pedagógica de la que hablaba Ángel Llorca García y, una vez más, el Magisterio y la Enseñanza Primaria aparecían como la historia de la frustración.

⁸³ Llorca García, A.: «A nuevo Estado, nueva Escuela. La escuela de la República Española», en *Revista de Pedagogía*, t. XI, 1932, p. 216.

⁸⁴ Cfr. Molero Pintado, A.: *Op. cit.*, pp. 312-323.

3. Otras Comisiones importantes de las que formaron parte pensionados de la JAE fueron aquéllas referentes al vidrioso problema de la enseñanza en Cataluña, entendida desde la autonomía respecto al poder central.

Félix Martí Alpera había escrito en la *Revista de Pedagogía*, en agosto de 1931, algo que era el sentir común de muchos profesionales catalanes: la Generalidad ofrecía un aparato educativo suficiente como para hacerse cargo de la enseñanza de forma autonómica.

«Desde los tiempos de Prat de la Riba, la Mancomunidad de Cataluña se preocupó de las necesidades pedagógicas de la Región y realizó una labor considerable»⁸⁵.

Y continuaba el señor Martí Alpera enumerando instituciones de cultura, revistas profesionales, Centros de formación del profesorado, etc.

En muchos catalanes estaba presente la necesidad de autonomía en cuestiones de enseñanza. Por lo que respecta a pensionados de la JAE, participaron de esa postura: Félix Martí Alpera, Concepción Sainz-Amor Alonso, Margarita Comas Camps, Rosa Sensat Vila, Raimundo Torroja Valls, Pablo Vila Dinarés, Miguel Santaló Parvorell, etc.

Precisamente, en nombre de Esquerra Republicana, Miguel Santaló había defendido en el Parlamento el Estatuto Catalán en materia educativa con estas palabras:

«Cataluña pide —había dicho el señor Santaló— la legislación y la ejecución de todo lo referente a la enseñanza porque se lo autoriza la Constitución y porque es la voluntad claramente manifiesta de los catalanes»⁸⁶.

Las citas podrían multiplicarse. Las duras polémicas, por parte de los parlamentarios catalanes, para defender el Estatuto de auto-

⁸⁵ Martí Alpera, F.: «El Estatuto de Cataluña y la enseñanza», en *Revista de Pedagogía*, t. X, 1931, p. 367.

⁸⁶ Diario de las Cortes. Discusión parlamentaria sobre el Estatuto catalán. Citado por Molero Pintado, A.: *Op. cit.*, p. 284.

nomía, para sacar adelante el artículo de la Constitución sobre la enseñanza del catalán en los Centros educativos y para defender la cultura catalana, han llenado páginas y páginas no sólo en publicaciones de la época sino en otras recientes. Es a todas luces imposible que en este trabajo se pueda recoger el tema de la enseñanza en Cataluña con la extensión que merece y a ellas nos remitimos⁸⁷.

En este apartado se trata únicamente de reseñar aquellos pensio-
nados que formaron parte de *Comisiones relacionadas con la enseñanza autonómica catalana*. Estos nombres fueron: Lorenzo Luzuriaga Medina, Domingo Barnés Salinas, Margarita Comas Camps, Félix Martí Alpera, Víctor Masriera Vila, Miguel Santaló Parvorell, Rosa Sensat Vila, Juan Roura Parella, Concepción Sainz-Amor Alonso, Raimundo Torroja Valls, Pablo Vila Dinarés, etc.

Lorenzo Luzuriaga Medina había defendido el bilingüismo en la Liga Española de la Educación Nueva. A propuesta suya se había aprobado la siguiente resolución:

«El grupo de Madrid de la Liga Española de la Educación Nueva —decía la resolución— reconociendo que el principio del bilingüismo en la Enseñanza Primaria responde a las ideas de la educación nueva, basadas en el respeto a la personalidad del niño, acuerda concluir aquél en sus aspiraciones pedagógicas, considerándolo perfectamente compatible con el espíritu nacional que debe inspirar a la enseñanza pública»⁸⁸.

⁸⁷ Cfr. Molero Pintado, A.: «El Estatuto catalán y la enseñanza», en *Op. cit.*, pp. 272-293; Lozano, C.: «Catalunya», en *La educación republicana*. Barcelona, 1980, pp. 241-293; Boch Gimpera, P.: *La Universidad i Catalunya*. Barcelona, 1971; Camp Arboix, J.: *La Mancomunitat de Catalunya*, Barcelona, 1968; Gil Robles, José M.: *Discursos Parlamentarios*. Madrid, 1971 (Estudio preliminar de Carlos Seco Serrano); Jutjar, A.: «La Enseñanza en Barcelona en el siglo XX», en *Anales de Sociología*, 3, Barcelona, 1967; Maspons y Angusell, F.: *La Generalidad de Cataluña y la República*. Madrid, 1932; Navarro Sandalinas, R.: *L'Educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona, 1979; Pérez Galán, M.: «La enseñanza en Cataluña», *op. cit.*, pp. 179-201; Prats, A.: *El Gobierno de la Generalidad en el banquillo*, Barcelona, 1934.

⁸⁸ Resolución de la Liga Española de Educación Nueva, propuesta por L. Luzuriaga y aprobado por ella poco antes de proclamarse la República.

A la Liga Española de Educación Nueva, estaban afiliados los suscriptores de la *Revista de Pedagogía*, que se había convertido en el órgano del republicanismo español. En julio de 1932, al celebrarse el VI Congreso Internacional de la Liga de Educación Nueva —con 1.000 representantes de 44 países—, de España asistió un nutrido grupo de profesionales, encabezados por el propio Luzuriaga. En el Congreso, Joaquín Xirau, Rosa Sensat Vila, Margarita Comas Camps y Félix Martín Alpera presentaron una comunicación sobre bilingüismo.

Y cuando, según establecía el artículo séptimo del Estatuto de Autonomía, la Universidad de Barcelona pudo fundar —si lo solicitaba la Generalidad— un Patronato para conseguir un régimen autonómico, a la hora de nombrar los Vocales de dicho Patronato (Decreto de 5 de julio de 1933), Domingo Barnés Salinas figuraba entre los cinco miembros propuestos por la Generalidad.

Si de la Universidad se pasa a la Enseñanza Media, el fenómeno se repite. El Decreto de 27 de julio de 1933, creaba un *Consejo Regional* para asesorar al Ministerio de Instrucción Pública sobre la organización y dirección de las enseñanzas de grado medio en Cataluña. Sus funciones eran semejantes a las del Consejo Nacional de Cultura en todo lo referente a Segunda Enseñanza: creación de nuevos institutos, ampliación o mejora de los existentes, libros de enseñanza, programas, administración y asuntos técnicos de todo tipo. Pues bien, entre los miembros de este Consejo figuraban: Domingo Barnés Salinas como representante del Patronato de la Universidad de Barcelona, Joaquín Xirau, del Patronato del Instituto-Escuela de Barcelona, recientemente creado por la República ⁸⁹, y Margarita Comas Camps en representación de la Enseñanza Primaria.

Paralelamente en cuanto a funciones se refiere, por Decreto de 25 de septiembre de 1933, se creaba el *Consejo Regional de Primera Enseñanza de Cataluña*.

⁸⁹ Aunque Joaquín Xirau no ha sido recogido en este trabajo, fue varias veces pensionado por la JAE y, dadas sus motivaciones y su vinculación pedagógica con la ILE, aunque las becas las recibió para estudiar Filosofía (por lo que se ha excluido en este trabajo) no parece incorrecto nombrarlo como pensionado. De hecho sus trabajos en los Centros europeos que visitó rozaron lo pedagógico.

«(con el fin) de asesorar y proponer cuanto afecta a ese grado de enseñanza, encargándose de la organización y dirección de la Enseñanza Primaria en aquel territorio»⁹⁰.

Su funcionamiento, en régimen de Patronato, era semejante al del Consejo Nacional y al Regional para la Enseñanza Media, profesorado, creación de escuelas, inspección, programas, normas sobre el bilingüismo, etc. Todo había de ser asesorado por la Comisión que se nombró al efecto. Varias de las personas asignadas pertenecían al colectivo de pensionados estudiados en este trabajo. Vicente Valls Anglés, José M.^a Xandri Pich, José M.^a Villegas Zuloaga, Juan Roura Parella y Raimundo Torroja Valls.

Finalmente, y dentro de los organismos creados para adaptar la enseñanza catalana a las nuevas exigencias autonómicas, funcionó la *Oficina Técnica*, aprobada por Decreto de 13 de junio de 1934. Este Organismo debía ocuparse de las relaciones del Gobierno central con el autónomo en cuestiones de enseñanza y cultura. Entre sus cometidos figuraron: hacer un inventario de archivos, bibliotecas y museos, examinar las disposiciones dadas por la Generalidad, informar a la superioridad para que se conociera la situación de los Centros, los funcionarios, etc., de Cataluña. Por la Secretaría Técnica del Ministerio de Instrucción Pública, formó parte de esta Oficina «de control» del poder central, Lorenzo Luzuriaga Medina y por la Inspección, Antonio Ballesteros Usano. Este Organismo era ya presagio del fin de la autonomía catalana. En efecto, un mes después de la Revolución de Octubre de 1934, por Decreto de 1 de noviembre de 1934, quedaban disueltos los organismos autonómicos de educación, es decir, el Patronato de la Universidad de Barcelona y los Consejos Regionales de Primera y Segunda Enseñanza. Incluso fueron procesados los elementos más catalanistas.

4. En el escabroso tema de la sustitución de las Ordenes Religiosas por profesorado laico, también el Gobierno de la República confió en hombres que la Junta había preparado con su política de becas.

⁹⁰ Preámbulo del Decreto de creación del Consejo Regional de Primera Enseñanza de 25 de septiembre de 1933. Era Ministro de Instrucción Pública, Domingo Barón Salinas.

El 7 de junio de 1933, se creó la *Junta de Sustitución* para la Enseñanza Secundaria, que venían impartiendo las Ordenes Religiosas. Esta Junta, de escasa vida y que fue disuelta un año después sin haber podido llevar a cabo su misión —dado el conflicto que provocó su existencia— fue creada en el Ministerio por un expansionado, Fernando de los Ríos Urruti.

El 28 de agosto del mismo año, se creaba la *Junta de Sustitución para Cataluña*. El Ministro era a la sazón Francisco Barnés Salinas, que había también disfrutado de una consideración de pensión por la JAE.

Pues bien, en una y otra Junta, es decir, en la Central y en la Regional, aparecían nombres estudiados en este trabajo. Martín Navarro Flores, en representación del Consejo Nacional de Cultura, formó parte de la Junta de Sustitución Central. Víctor Masriera Vila, en representación de la enseñanza técnica, José de la Puente Larios, como profesor de instituto y Juan Roura Parella, en representación de la Enseñanza Primaria, fueron miembros de la Junta de Sustitución de Cataluña.

5. La *Junta de Relaciones Culturales* del Ministerio de Estado, cuya finalidad era mantener el intercambio científico en el extranjero, fue modificada en la República. Se fijaron como objetivos la creación de cátedras y lectorados de español en Centros universitarios extranjeros, difusión de la cultura española, intercambio científico, creación de escuelas españolas en otros países, organización de ciclos de conferencias, etc. En esta Junta colaboraron varios pensionados.

Antes de la II República, un número considerable de becados de la JAE había sentido la necesidad de «españolizar a Europa», pero durante los años 1931-1935 se intensificó esta necesidad y fueron frecuentes sus conferencias en Centros de enseñanza extranjeros, según puede comprobarse en su correspondencia con la Junta. Por ejemplo, Salvador Ferrer Colubret dio a conocer la obra de las Misiones Pedagógicas en varias charlas durante su estancia en Bélgica. De la misma forma, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Víctor Masriera Vila, Mariano Nuviola Falcón, Pedro Riera Vidal, Teresa de Pablo Colimorio, José del Peso Sevillano, José Piñol Mirada, Jaime Poch Gari, etc., contribuyeron a dar una nueva imagen de España a través de con-

ferencias sobre la cultura o la Pedagogía española de la II República⁹¹.

Pero, además de esta contribución informal y espontánea, intervinieron en la Junta de Relaciones Culturales, tal y como había sido reestructurada en la República, los señores Castillejo, Jiménez Fraud, Zulueta y Luzuriaga, cuatro cualificados expansionados de la JAE.

En cuanto a relaciones con el extranjero en materia educativa puede afirmarse que la confianza depositada por el Gobierno republicano en los «hombres de la JAE» fue grande. Por ejemplo, a la hora de buscar personas que lo representaran en Organismos Internacionales eligió a bastantes expansionados: en el BIE (Bureau Internationale d'Education) en Ginebra, España estuvo representada —en el Comité, Comisiones y Conferencias Anuales—, por Domingo Barón Salinas, Ángel Llorca García, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Antonio Ballesteros Usano, Rubén Landa Vaz, Juan Roura Parella, Juan Zaragüeta (que disfrutó de consideración de pensionado), Joaquín Xirau Palau, etc.

6. Varias de las personas que formaron, en 1935, la *Comisión de Reforma Escolar*, habían sido también becados por la JAE. El Decreto de nombramientos para formar parte de esta Comisión se dio el 20 de febrero de 1935. En esta fecha se habían perdido ya muchas batallas en la conquista del proyecto republicano⁹².

La Comisión de Reforma Escolar, entre cuyos miembros figuraban prestigiosas personalidades del campo de la Pedagogía, estuvo

⁹¹ Cfr., expedientes de los becados. Allí se exponen sus conferencias, comunicaciones, intervenciones, etc., para dar a conocer otra España que no fuera la de toros y pandereta.

⁹² En las batallas libradas por los gestores de la República había pensionados en los dos bandos. Desde la FETE, R. Llopis, F. Sainz Ruiz, M. Alonso Zapata, D. Correas Fernández; D. Prieto Fernández, desde la Asociación Nacional de Inspectores, su Presidente Juvenal de Vega Relea o su Secretario Juan Comas Camps, desde la Junta directiva de la Asociación del Profesorado Numerario de Normales M. Sáez Morilla o Juana Ontañón Valiente, y desde la Asociación Nacional de Maestros, A. Llorca o Dionisio Prieto Fernández, habían defendido la reforma de la Inspección, la modernización, etc. Sin embargo, tanto Rufino Blanco como Francisca Bohigas Gabilanes, y en menos medida los Solana, habían atacado fuertemente la coeducación y otras medidas. Francisca Bohigas había sido, por ejemplo, la primera firmante como diputada por la CEDA el 11 de diciembre de 1934 para una proposición de ley contra la coeducación. Cfr. Pérez Galán, M.: *Op. cit.*, pp. 223-233.

formada por los siguientes expansionados: María de Maeztu y Whitney, Luis Hoyos Sainz, Lorenzo Luzuriaga Medina, Antonio Ballesteros Usano, Eladio García Martínez, Concepción Majano Araque, Justa Freire Méndez, José Xandri Pich y María Liz Díaz. Es decir, nueve Vocales de los once que la componían.

Esta Junta nació para estudiar la organización de la Primera Enseñanza. La planificación que de ella hicieron, aunque moderada, no fue bien vista por los elementos reaccionarios. Muestra de ello son las siguientes palabras, escritas en *Escuelas de España*:

«Las líneas generales del Plan trazado por la Comisión quedaban, naturalmente, dentro de las normas constitucionales. Eran inofensivas. Pero era una organización que iba a tener valor legal. Los Ministros de la CEDA no concedieron importancia a la cosa. Pero llegaron informes a las oficinas de Acción Católica y aquí entienden algo más que los Ministros de cosas de enseñanza. Allí se dieron cuenta de que toda ley, toda organización de la escuela nacional perjudica a las escuelas de los frailes. Acción Católica puso en juego todo su poder y los linotipistas de la Gaceta se ahorraron trabajo»⁹³.

Como ha podido verse, en los distintos Consejos, Comisiones y Juntas de enseñanza, creados o reorganizados en la época republicana, el contingente de expansionados de la JAE fue altamente significativo hasta el final. En general, y salvo algunas excepciones que demuestran una vez más el pluralismo ideológico de la Junta, los profesionales que llevaron a cabo el proyecto republicano de escuela, estuvieron relacionados de alguna manera con ella, a su vez, hija de la ILE, como ya se ha dicho insistentemente a lo largo de este trabajo.

⁹³ *Escuelas de España*, 1935, p. 478. Esta Revista pedagógica fue una de las más representativas de la época republicana. Había resurgido —tras un paréntesis de dos años— en 1934, como defensa de la Escuela Primaria. En ella colaboraron David Bayón Carretero, uno de los principales organizadores y junto a él firmaron sistemáticamente artículos Justa Freire, M. B. Cossío, Florentino Rodríguez Rodríguez, Concepción Sainz-Amor, Luis A. Santullano, Ángel Llorca García. Desde sus páginas se había defendido la política educativa de la República e incluso había salido en defensa de los ataques que ABC y otros periódicos conservadores habían hecho al sectarismo de Llopis y a las infiltraciones de «maestros socialistas y comunistas» en el escalafón del Magisterio. Cfr. *Escuelas de España*, 1935, p. 479.

7. También en algunas instituciones profesionales, por ejemplo, el Frente Unico del Magisterio y la FAE (Federación de Amigos de la Enseñanza), por citar las más opuestas, colaboraron expensionados de la JAE. Continuaron muchos de ellos trabajando en Centros educativos ya existentes, como el Museo Pedagógico, y en otros de nueva creación, como la Universidad Internacional de Verano de Santander y el Instituto Nacional de Psicotecnia. Fernando de los Ríos Urruti, Luis de Zulueta y Escolano, Margarita Comas Camps, Domingo Barnés Salinas, María de Maeztu y Whitney, fueron colaboradores de la Universidad de Verano de Santander. Mercedes Rodrigo Bellido, del Instituto Nacional de Psicotecnia.

Por tanto, bien puede decirse que no hubo institución educativa de prestigio que no contara con los hombres y mujeres, formados en Europa por las becas concedidas por la JAE.

MISIONES PEDAGÓGICAS

Parece obligado terminar este recorrido con una de las instituciones más interesantes y originales de la República: las Misiones Pedagógicas. En ellas colaboraron un nutrido grupo de pensionados y de su Patronato formaron parte personalidades muy vinculadas con la JAE.

El propio señor Cossío —Presidente del Patronato— las va a definir magníficamente con estas palabras:

«Una misión era una escuela ambulante, que iba de lugar en lugar, una escuela en que no hay libros escolares, en que se aprende sin silogismos, donde nadie tiene que arrodillarse —como es todavía habitual— y en que nadie pretende triunfar. Misiones mandadas por el Gobierno de la República, mediante su más alto símbolo espiritual, a las más pobres, más remotas y más abandonadas aldeas, algunos de aquellos centenares de aldeas donde ni la iglesia, ni el estado ni los terratenientes ausentes, han hecho nunca nada para el bien de sus habitantes»⁹⁴.

⁹⁴ Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas. Primera Memoria. Texto citado por Xirau, J.: *Op. cit.*, p. 249.

El modelo de instituciones educativas, no podía ser más acorde con los sueños institucionistas. No era de extrañar, por tanto, que Manuel Bartolomé Cossío, como Presidente, y Luis Álvarez Santullano, como Secretario, se identificaran con esta interesante obra de extensión cultural de la República.

En lenguaje menos cálido, como perteneciente al técnico jurídico de una disposición legal, se podía leer en el Decreto de creación de las Misiones Pedagógicas de 29 de mayo de 1931, apenas proclamada la República:

«..., se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en las localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos de avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos»⁹⁵.

Pues bien, las Misiones Pedagógicas, con la «Barraca» de García Lorca, con el «Teatro de Misiones» de Alejandro Casona, con su «Museo del Pueblo» o «Museo de Misiones», con copias de nuestros grandes artistas, que se exponían en los pequeños pueblos de la geografía española, con su cine —los famosos mudos de Charlot—, su biblioteca, etc., eran auténticas universidades populares ambulantes.

Pueblos de Madrid, Toledo, Guadalajara, Soria, Segovia, Avila, Zamora, Cáceres, León y un largo etcétera, fueron visitados por los «misioneros» que divulgaban la cultura, enlazando con la más genuina tradición de la Extensión Universitaria Institucionista.

Madariaga describía así esta nueva forma de cultura popular:

«Se crearon las Misiones Pedagógicas, ingeniosísima institución destinada a hacer penetrar hasta las reconditeces del país los goces del conocimiento y de las artes. Componíanse estas misiones de grupos de maestros y estudiantes con el material necesario para dar a sus auditorios obras de teatro, cintas magnetofónicas, mú-

⁹⁵ Preámbulo del Decreto de creación de las Misiones Pedagógicas de 29 de mayo de 1931.

sica en gramófono y aun directamente ejecutada, instrumental y coral, reproducciones de cuadros y libros. Este experimento verdaderamente creador, alcanzó gran éxito, debido sobre todo a que se limitó a lo que permitían el personal y el material existente, *sin caer* en el grave defecto, frecuente en los actos del Estado español y en particular de la República, de la *inflación burocrática*»⁹⁶.

Las citas podrían multiplicarse. Estudiar qué fueron las Misiones Pedagógicas, qué actividades desarrollaron, cuáles eran sus fines y con qué medios los conseguían, la significación que tuvieron en la cultura y en la Pedagogía española, etc., sería objeto de un trabajo monográfico. No es ésta nuestra finalidad y remitimos a lo que se ha escrito ya sobre el tema⁹⁷.

Se trata aquí de recordar a los más destacados colaboradores de esta institución que, a su vez, fueron pensionados de la JAE.

Muchos de los Maestros y otros profesionales que tomaron parte de algunas Misiones Pedagógicas o que colaboraron de alguna forma en ellas, han sido estudiados en este trabajo. Por ejemplo, Concepción Alfaya López, Julia Morros Sardá, Antonio Ballesteros Usano, José Lillo Rodelgo, Florentino Rodríguez Rodríguez, Salvador Ferrer Colubret —que a su vez dio a conocer esta institución republicana en sendas conferencias en Bruselas, Amsterdam y La Haya cuando estuvo pensionado—, etc., son algunos de los nombres más sobresalientes. Pero además de estas colaboraciones, lo más significativo en cuanto a la influencia que ejercieron los expansionados en esta institución republicana fue el hecho de que, cerca de la mitad

⁹⁶ Madariaga, S. de: *España. Ensayo de historia contemporánea*. Madrid, 1978 (11. ed.), p. 341.

⁹⁷ Cfr. Azcoaga, E.: «Las Misiones Pedagógicas» y Krane Paucker, E.: «Cinco años de misiones», ambos artículos en *Revista de Occidente*, 7-8, noviembre 1981, pp. 222-268. Xirau, J.: «Misiones Pedagógicas», en *Manuel B. Cossío y la educación en España*, pp. 245-263. *Memorias del Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-diciembre de 1933*. Madrid, 1934. Santullano, L. A.: «Cossío y las Misiones Pedagógicas», en *Revista de Pedagogía*, núm. 165, septiembre, 1935, pp. 406-408; del mismo autor, *El pensamiento de Cossío*, Buenos Aires, 1946. Casona, A.: *Una misión pedagógico-social*. Buenos Aires, 1941. Las Revistas, *Residencia*, *Revista de Escuelas Normales*, *Revista de Pedagogía*, el rotativo *El Sol*, etc., se hicieron eco de las actividades de las Misiones Pedagógicas. En *El Sol* escribieron F. de los Ríos, Marcelino Domingo, Miguel de Unamuno, L. A. Santullano, etc.

de los componentes del Patronato de Misiones Pedagógicas, pertenecieron al colectivo de becados de la JAE en el extranjero.

En efecto, en virtud de una Orden Ministerial de 6 de agosto de 1931, fueron designadas las personas que formarían el Patronato y que habían de poner en marcha la iniciativa recién creada. El Presidente Manuel Bartolomé Cossío, el Secretario Luis Álvarez Santullano y los Vocales Rodolfo Llopis Ferrándiz, Marcelino Pascua, Ángel Llorca García, Amparo Cebrián y Fernández Villegas y M.^a Luisa Navarro Margati. Por tanto, siete de un total de 16 miembros del Patronato, habían recibido pensiones de la Junta para temas educativos. Además, Francisco Barnés Salinas, otro de los Vocales, había recibido consideración de pensionado. Por tanto, podrían contabilizarse sobre un total de 16, las personas relacionadas con la JAE que formaron parte del Patronato de Misiones Pedagógicas. Nos referimos siempre a becas para Pedagogía porque también otros miembros, Antonio Machado, por ejemplo, habían sido pensionados para hacer estudios de otras materias.

El balance, pues, de pensionados que formó parte de esta institución republicana fue muy considerable y, además, entre ellos se encontraba el Presidente y el Secretario.

Con todo lo expuesto hasta aquí creemos poder afirmar que los pensionados por la JAE tuvieron mucho que ver con el proyecto de la II República y que su influencia en la Pedagogía española fue innarrable.

EPÍLOGO

El trabajo que he presentado ha sido fruto de varios años de reflexión y estudio. Fue a raíz de mi contacto con el Bureau International d'Education (BIE) en Ginebra, donde tuve la fortuna de conocer a los profesores R. Dottrens y J. Piaget, cuando comencé a interesarme por el período de Historia de la Educación española de principios de siglo.

En el BIE, en su colección de las revistas *Por L'Ere Nouvelle*, *L'Edicateur*, *L'Université Nouvelle*, *Bureau International d'Education. Bulletin*, etc., encontré artículos escritos por españoles. En la obra de P. Bovet, *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 a 1932*, se mencionaban una serie de nombres de profesionales de la enseñanza española que habían estado haciendo estudios en el «Instituto» y habían colaborado en el movimiento reformista europeo de la llamada «Escuela Nueva».

Me interesó el tema y me pregunté la existencia de un colectivo español que hubiera representado a España en este movimiento europeo, cuyo núcleo principal estaba en Ginebra alrededor de personalidades tan significativas como Claparède, Ferrière, Bovet, Piaget, etc.

Por otra parte, el trabajo inédito, que se conserva en la Fundación March, realizado por un grupo de profesores del Departamento de Filosofía del Derecho (F. Laporta y V. Zapatero, entre otros) era un estudio sobre la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), y muchos de los nombres que había encontrado en el BIE, coincidían con los becados por la JAE que citaba el referido trabajo. Con estos datos formulé una hipótesis: el colectivo que representó a España en Europa en el movimiento reformista de la EN, que era el intento más serio de europeización de nues-

tro país en materia educativa, lo había realizado la JAE a través de su política de becas.

La preocupación por la fidelidad a las fuentes documentales constituyó uno de los objetivos de mi investigación. No se trataba de teorizar sobre la Pedagogía del período elegido (1907-1936). Era demasiado amplio para emprender tal empresa. Se trataba de buscar, lo más razonadamente posible, la información histórica sobre becados por la Junta en temas educativos para interpretar las reformas pedagógicas de principios de siglo en nuestro país.

Era a todas luces imposible comprender e interpretar los múltiples factores sociales, sus interacciones y relaciones de fuerza en un período tan amplio, con tantos matices y con tan profundos cambios estructurales. Un período que comprendía una Guerra Mundial en el exterior y una azarosa y complicada política interior —Monarquía, Dictadura, República—, no podía ser interpretado, ni desde el punto de vista político, ni económico, ni educativo desde una visión unitaria. Modestamente debía acotar el campo y reducirlo a un aspecto muy concreto y puntual: qué trajeron de Europa los becados por la JAE, dónde y cómo influyeron en la Pedagogía española.

Es evidente que la Pedagogía no puede interpretarse como algo aislado de lo social, político y económico; de hecho, en el trabajo hay continuas alusiones a estos aspectos, pero la amplitud del período ha hecho imposible tratar estos factores con la profundidad requerida. Reduje, pues, el trabajo a estudiar algunos aspectos de la Pedagogía española de principios de siglo.

En primer lugar, sacar a la luz una serie de nombres, que ya se conocían individualmente como teóricos o como gestores de la política educativa de la II República, pero que en esta investigación han sido estudiados en tanto que becados por la JAE para temas educativos. A ningún historiador de la Pedagogía española le son desconocidos los nombres de M. B. Cossío, R. Llopis, J. de Castillejo, D. Barnés, L. de Zulueta, A. Posada, F. de los Ríos, A. J. Fraud, P. Rosselló, L. A. Santullano, M. Santaló, P. Villa, L. Simarro, A. Llorca, A. Ballesteros, María de Maeztu, F. Sainz, F. Martí Alpera, R. Sensat o Rufino Blanco. A todos ellos se les conoce desde ángulos bien distintos. Pero como colectivo de profesionales becados por la JAE, que constituyeron el primer y único intento serio de poner a la Pedagogía española a la altura de Europa, representa un aspecto nue-

vo en la Historia de la Educación. Esta es precisamente una de las aportaciones de esta obra, por otra parte incompleta y vulnerable por su complejidad y amplitud.

En segundo lugar, he intentado hacer un análisis de la Pedagogía española en relación con la extranjera, principalmente la europea, durante el período 1907-1936. De ahí que haya estudiado las instituciones educativas más visitadas por los becados en los distintos países y los autores extranjeros más leídos y traducidos.

En tercer lugar, y partiendo de la interconexión Europa-España, he pretendido hacer un estudio del modelo educativo importado por los becados y que, a mi juicio, influyó más intensamente en la reforma educativa de la II República española.

Finalmente, he analizado la influencia del colectivo de becados de la JAE en las distintas instituciones pedagógicas de nuestro país y más concretamente la incidencia que tuvo dicho colectivo en la política educativa de la II República. No he descuidado —aunque necesariamente haya tenido que reducir su ámbito—, la influencia que supuso en la Pedagogía española la ingente labor publicista (publicaciones y traducciones) de este cualificado grupo de profesionales de la enseñanza.

Las fuentes para realizar la investigación han sido desbordantes. Sólo las publicaciones de los becados, o mejor, las publicaciones en cada una de las áreas de conocimiento pedagógico podrían ser objeto de una tesis doctoral. Si de las publicaciones se pasa a documentos oficiales y legislación sobre Instrucción Pública, relacionados con la política de becas de la JAE, el volumen es de una magnitud abrumadora. Son muchos años y muchas personas las que han formado parte de esta aventura.

Por otra parte, la bibliografía sobre el tema es escasa. De ahí que las fuentes utilizadas para este estudio han sido principalmente documentales. Existen todavía pocos estudios sobre este organismo: algunos párrafos dedicados a él en los capítulos que los distintos autores dedican a la ILE, algún artículo (Gómez Orfanel, por ejemplo), algún trabajo inédito (el del profesor Laporta) y poco más.

Han sido las *Memorias* de la propia JAE, publicadas cada dos años (trece volúmenes en total), las *Actas* de sesiones y las *Gacetas* donde se publicaron los Decretos referentes a ella (Decreto de creación, de modificación, Reglamentos, convocatorias anuales, conce-

siones de pensión, creación de Centros dependientes de ella, etc.), las principales referencias bibliográficas empleadas.

Pero, sobre todo, el trabajo está basado en documentos de Archivo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dentro del cual está la Sección de la JAE. Los legajos sobre Congresos, convocatorias de pensión, Vocales, Instituciones, relación con el Ministerio, Historia de la JAE, edificios, etc., han sido continuamente manejados. Los ficheros de la Secretaría de la Junta me han prestado un servicio insustituible para acudir a esos legajos así como a los de las personas más significativas en la historia de la JAE.

Junto a estas fuentes documentales, *Revistas* de la época (de tipo general y especializadas en temas educativos), folletos, conferencias, Diarios de sesiones de las Cortes, boletines, publicaciones de los propios pensionados, etc., han sido utilizadas en el trabajo con las oportunas restricciones, impuestas por la amplitud del período que se ha abordado: veintinueve años de la vida española en materia educativa.

He tratado de dar una visión general del tema y asumo los puntos débiles que presenta un trabajo de este tipo. No he pretendido elaborar una teoría ni reconstruir una Historia de la Educación española de este largo período. He querido solamente abrir camino a posteriores investigaciones monográficas sobre una serie de temas, personas, instituciones, publicaciones y traducciones, que presentan una nota común: su relación con la JAE a través de las becas en el extranjero.

Este trabajo se justifica únicamente como tanteo, como roturación de un terreno hasta ahora virgen. Tengo la esperanza de poder mejorarlo en el futuro, poder profundizar en él y ampliarlo. De momento, esta investigación no es sino un pequeño paso que contribuirá, así lo creo, a esclarecer nuestra inmediata historia de España en materia educativa, en sus relaciones con Europa.

Una vez finalizado este trabajo, parece oportuno hacer una serie de reflexiones a modo de *conclusiones*, sin la pretensión de que sean definitivas:

Cuando finalizó el siglo XIX, España arrastraba un retraso educativo endémico. El analfabetismo, la falta de escuelas, la despreocupación por la cultura popular, la infravaloración del profesorado —especialmente del primario—, la privatización de la enseñanza en manos del poder eclesiástico, la falta de responsabilidad estatal para

hacer de la instrucción pública un elemento esencial de la España moderna, etc., eran algunos de los rasgos de nuestro sistema educativo que heredó el siglo XX. Y ello a pesar de los esfuerzos que los movimientos progresistas decimonónicos habían realizado. Entre otros, y principalmente, el grupo de intelectuales reunido en torno a Giner de los Ríos.

Europa, en cambio había ido adaptando su educación a las nuevas exigencias. Con una mayor capacidad para ajustarse a las exigencias del moderno concepto de Estado liberal, los países europeos habían entendido que la escuela era un servicio público y como tal, obligatorio, gratuito e igualitario.

Ante este desfase con respecto a los planteamientos educativos europeos, en amplios sectores de intelectuales españoles de principios de siglo —desde el institucionismo al socialismo utópico, desde el liberalismo al anarquismo libertario fue creándose una conciencia común de racionalidad y modernización. Había que sacar a nuestro país de su atraso secular, había que extender la enseñanza a todos los sectores sociales, poner en manos de un Estado moderno la responsabilidad de la instrucción pública como bien social, había que transformar al profesorado dignificándolo, acabar con la excesiva ideologización de la cultura (ideologización que se producía al estar abandonada la enseñanza a los grupos de presión), había —en fin— que llevar a la Pedagogía hacia planteamientos científicos y modernos.

Para conseguir estos objetivos se necesitaban estrategias. Desde distintos frentes y desde distintos sectores intelectuales y sociales fueron buscándose esas estrategias. Creemos que una de ellas, nada despreciable, fue la *europeización* de España que se produjo a través de las becas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE).

Precisamente la hipótesis inicial de esta investigación se había planteado en los siguientes términos: los becados de la JAE significaron, como colectivo, la incorporación de España al movimiento de reforma educativa europea, conocida bajo el nombre genérico de Escuela Nueva o Nueva Educación.

Realizado el estudio, y una vez consultadas las oportunas fuentes documentales y bibliográficas, puede decirse que, efectivamente, los cuatrocientos becados por la Junta para temas pedagógicos fue-

ron los principales difusores de la *Educación Nueva en España*. El significado de los pensionados recogidos en este trabajo es altamente positivo en cuanto a número —cerca de trescientas personas que contabilizaron más de cuatrocientas pensiones— y en cuanto a diversidad. En ellos estuvieron representadas todas las zonas geográficas españolas, todas las categorías profesionales (desde profesores de Universidad a maestros rurales), los distintos estamentos sociales (burguesía y clases bajas), los diversos grupos ideológicos (sectores eclesiales, liberales, socialistas, anarquistas, etc.), ambos sexos, etc. Ello quiere decir que su repercusión en la Pedagogía española para europeizarla, para modernizarla, fue muy amplia. Creemos que el profesorado español se embarcó en el proyecto educativo europeo de la Escuela Nueva gracias, en gran parte, a la influencia de los becados españoles que se pusieron en contacto con los principales focos de la renovación pedagógica que se estaba llevando en el extranjero. Ello significaba que el antiintelectualismo, la coeducación, la neutralidad religiosa y la tolerancia; la proyección de la escuela a través de museos escolares, colonias y campos agrícolas; el paidocentrismo, la libertad y autonomía moral; el activismo, el cooperativismo, etc., entraron a formar parte de nuestras escuelas primarias y, en menor grado, en algunos centros de enseñanza secundaria.

En su contacto con los países europeos, nuestros pensionados establecieron relaciones con el grupo de Ginebra Instituto J. J. Rousseau, Bureau International d'Éducation (BIE) con los movimientos pedagógicos alemanes —escuela de Marburgo, movimiento Juvenil de G. Wyneken, escuela del trabajo, grupo de Hamburgo, etc.—, con los Laboratorios de Pedagogía y Psicología Experimental de las principales Universidades europeas —Sorbona, Universidad Libre de Bruselas, Ginebra, Munich y Leipzig—, con las experiencias pedagógicas más avanzadas del momento —escuelas decrolyanas, montessorianas, «Maison des Petits», escuelas Cousinet, «Écoles des Roches», escuelas Dalton inglesas, etc.—. Sería reiterativo volver a enumerar los focos de atracción que Europa ofreció a los pensionados.

Baste decir que el acercamiento a Europa, sueño dorado de tantos intelectuales españoles, se hizo realidad, de forma casi masiva, con el sistema de becas de la JAE. La europeización, esto es, la identificación de España con el proyecto educativo de los países europeos, ha quedado demostrada a lo largo de esta obra y es una de las

principales conclusiones que de ella pueden sacarse. Si se acepta el *européismo* como movimiento de construcción de los «Estados Unidos de Europa», defendido ya utópicamente por Víctor Hugo, bien podría considerarse el movimiento renovador de la Escuela Nueva como el primer intento de proyecto común europeo en materia educativa. España estuvo presente en ese proyecto a través de tantos hombres y mujeres que participaron activamente en Organismos Internacionales, Congresos, Reuniones, etc., organizados por la Liga Internacional de Escuelas Nuevas. Creemos que el número de pensionados fue suficientemente representativo como para no considerar a España al margen de este proyecto.

Si la Escuela Nueva intentó —sobre todo en el período de entreguerras— construir una Europa unida, de cooperación y de paz entre naciones, puede considerarse a ésta como un precedente del actual movimiento europeísta en el que, nuestro país está embarcado. Mantenemos, después del estudio realizado, que la integración en Europa en materia educativa tiene uno de sus mejores antecedentes en el acercamiento colectivo propugnado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Si la hipótesis inicial sobre la cooperación de España en la Pedagogía europea, y más concretamente en el movimiento de la Escuela Nueva, ha quedado suficientemente comprobada a lo largo de este trabajo, se han hecho patentes también otra serie de tendencias en la Pedagogía creada por los becados.

El *modelo educativo* propugnado por el colectivo de personas estudiadas en esta investigación, no pasó de ser el propio de la *burguesía liberal* defendido por los institucionistas, con Giner a la cabeza. La admiración por el «gentleman», por el hombre fino y cultivado, por el espíritu aristocrático de la escuela inglesa —como puede leerse en el capítulo 3 de esta obra— no necesita mayor desarrollo. También fue burgués el concepto de feminismo y educación femenina. Los y las pensionadas alababan una y mil veces la preparación de las niñas y jóvenes para el trabajo doméstico y aún para hacerlas buenas niñeras y doncellas. Los bordados, encajes y filigranas, el cultivo de las flores, las faenas de la casa, los trabajos cotidianos, etc., eran los tipos de actividades a las que se reducían las escuelas para la mujer. Lo femenino se confinaba al hogar, y en él vieron los pensionados la gran tarea de la mujer. No en vano Ortega y Gasset

Teresa Marín Eced

había escrito que el alma de la mujer «es en grado extremo cotidiana». Y Ortega fue el ideológico de la cultura pequeño-burguesa.

En Europa había Centros con otro concepto de educación femenina.

«Aun en los institutos que se tienen por progresivos —había escrito el pedagogo alemán Wyneken— dan cada vez más valor a la economía doméstica, al cuidado de los niños. Pero esto significaba la renuncia a la reforma de la educación femenina. Se la niega la participación en la vida de la humanidad, se pone un dique al progreso social e intelectual en beneficio de un ideal casero que cada día es más discutible. Nosotros partimos de la unidad del fin y de la misión de la existencia humana. (G. Wyneken, *Escuela y cultura juvenil*, t. I, p. 82, trad. L. Luzuriaga).

Pero esta cultura femenina no fue la más apreciada por nuestros becados, aunque algunos, Lorenzo Luzuriaga por ejemplo, se hicieran eco de ella.

Insistiendo en este tema, fue también la coeducación burguesa la importada por la mayoría de los pensionados. Sin embargo, en los pedagogos más avanzados la tendencia era otra:

«Con esto desaparece ante nosotros —escribía Wyneken— aquella fundamentación, preferida por la pequeña burguesía, de la coeducación, que la obtiene del ideal de la vida de familia. La relación de sexos, dice, debe ser la de hermanos y hermanas que desde la infancia viven en una familia y se acostumbran unos a otros y así no llegan nunca a ser el uno para el otro motivo de excitación erótica. Pero nosotros no debemos ocultar que la vida en común de hermanos y hermanas en la familia no puede ser en absoluto un ideal» (G. Wyneken, *Ibidem*, p. 87).

De todos es sabido que la ILE defendió el modelo familiar de coeducación. También lo hizo así la Escuela Nueva europea —liberal, burguesa y reformista— y a ella se adhirieron también la mayoría de los pensionados que se han estudiado en este trabajo. Excepcionalmente alguno difundió el concepto de coeducación antiburguesa de G. Wyneken. Por ejemplo, Lorenzo Luzuriaga, su traductor.

«Nuestra comunidad escolar rechaza resueltamente ser una imitación de la vida familiar... Nosotros tratamos de alcanzar no lo que la familia ofrece, sino lo que en principio nunca puede ofrecer, una relación *positiva* entre uno y otro sexo en la juventud. Esta relación es la de la amistad y concordia. Tiene como condición la vida en un mundo espiritual común el saberse unidos en una común misión de vida, con una relación natural entre los sexos, una relación sana. Queremos conseguir que uno y otro se vean esencialmente como camaradas y accidentalmente sexualizados y por tanto con capacidad de despertar sentimiento erótico» (G. Wyneken. *Ibidem*, pp. 88-89).

Los becados no trajeron este modelo comunitario de coeducación, tal y como lo describía Wyneken, sino un modelo familiar, fiel a la concepción burguesa de cultura propugnada por la ILE.

La educación, pues, que defendieron y difundieron los pensionados españoles fue progresista y abierta, pero dentro de la progresía liberal y burguesa.

Las vías de difusión que utilizaron los pensionados para que se introdujeran en España las nuevas ideas pedagógicas fueron múltiples. Desde revistas especializadas (*Revista de Pedagogía*, *Revista de Escuelas Normales*, *BILE*, *Boletín Escolar*, *La Escuela Moderna*), hasta las páginas sobre educación del rotativo *El Sol*, donde escribieron artículos un buen número de pensionados de la JAE. Desde las direcciones de publicaciones periódicas de gran tirada hasta las colaboraciones o los equipos de redacción que en ellas intervinieron. Fueron incontables también las traducciones y recensiones de libros escritos por los clásicos de la Escuela Nueva Europea, los folletos de divulgación, las conferencias, reuniones, etc.

Una conclusión a la que nos ha llevado nuestro estudio, casi sin proponérmolo, ha sido comprobar la eficacia del sistema de becas de la JAE como *alternativa a la formación del profesorado*. Creemos estar en condiciones de afirmar, una vez concluida la investigación, los siguientes extremos: Primero, que el esfuerzo económico del Estado español (1907-1936) para perfeccionar al profesorado en métodos, sistemas de enseñanza, técnicas y teoría educativa fue altamente rentable. Segundo, si la eficacia de un sistema puede juzgarse por el rendimiento que produce, al comprobar la influencia en instituciones y publicaciones de los becados por la JAE (capítulo 4) pue-

de asegurarse que este sistema de perfeccionamiento fue francamente positivo. Tercero, una de las causas —quizá la primera para conseguir esa eficacia— fue la asunción del perfeccionamiento del profesorado por un único Organismo: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Ello produjo una unidad de criterio, mantenida a lo largo de los casi treinta años de existencia, y que constituyó, a nuestro modo de ver, la clave de sus mejores éxitos, éxitos reforzados también por la continuidad del equipo responsable de esta labor (Castillejo, Secretario; Ramón y Cajal, Presidente) por encima de los avatares políticos y de los cambios ministeriales. En consecuencia, la labor continua y coherente de la JAE consiguió un profesorado preparado para llevar a cabo los proyectos educativos de la II República. Desgraciadamente esta experiencia se vio rota en 1936.

Respecto a la *colaboración pensionados-II República*, creemos que ha quedado ampliamente demostrado, y ésta sería la última de las conclusiones, cómo el profesorado estatal fue mayoritariamente partidario de las reformas educativas republicanas. Pues bien, en la creación del estado de opinión favorable a la nueva orientación pedagógica tuvieron mucho que ver los Inspectores, los Profesores de las Escuelas Normales y los Maestros que habían vivido en el extranjero problemas como el bilingüismo, la obligatoriedad de la enseñanza, la graduación, la escuela laica, la inspección desburocratizada, la formación universitaria y profesionalizada de los maestros, etc. El modelo de escuela, al igual que el modelo de sociedad, estaba perfilado en los años veinte y la II República no hizo otra cosa que explicitarlo. En este trabajo se ha visto que, precisamente, en esos años se produjo gran número de viajes al extranjero. Se preparó, con ellos, el éxito republicano.

Y aunque la II República, en frase de A. Jutglar, no dejó de ser «teóricamente un régimen intelectual, doctrinario y pequeño-burgués», los sectores más radicales del republicanismo se comprometieron con la educación de la clase proletaria, sin el paternalismo con que lo hacía la burguesía. Los Ateneos obreros y los Ateneos libertarios pueden ser una muestra de la cultura popular, como emancipación del proletariado, promovida en el período republicano. Recuérdense los nombres de Manuel Alonso Zapata, Antonio Ballesteros Usano o el propio Rodolfo Llopis Ferrándiz.

Que una parte de los pensionados trabajó en esta línea queda demostrado a lo largo de las páginas de este trabajo, aunque fuera un grupo minoritario, reflejo —por otra parte— de los propios autores de la República, que sufrió, como afirma el doctor Lerena, un «progresivo repliegue de la fracción burguesa de los intelectuales, que repite con Ortega «no es esto», y que toma el camino del aspaviento, de la inhibición, o de la vuelta atrás». (C. Lerena. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona, 1976, pp. 232-233).

No obstante, no por mucho repliegue que experimentara la clase intelectual hacia posiciones burguesas en la República, nunca pudo sospecharse el repliegue, mejor dicho, el genocidio que supuso el franquismo para la cultura creado por la JAE en materia educativa y llevada a cabo en el período republicano.

Concretando: Puede decirse —después del estudio realizado— que los pensionados por la JAE constituyeron, colectivamente, el primer y único intento serio de *européismo* por parte de España, contribuyeron de forma importante a la consolidación del *modelo liberal progresista de educación* en nuestro país; pueden presentarse como una alternativa coherente y eficaz al sistema de *perfeccionamiento del Magisterio* y apoyaron eficientemente las instituciones pedagógicas más innovadoras de la reforma del sistema educativo español en la II República.

APÉNDICE

PENSIONADOS QUE DISFRUTARON LAS PENSIONES CONCEDIDAS

- Abela y Espinosa de los Monteros, Carmen.** Maestra Nacional. Profesora de Sordomudos. Pensionada en 1920-21. Francia, Suiza y Bélgica. Educación de Sordomudos y Anormales.
- Agudo Garat, Marcelo.** Maestro Nacional. Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1928. Inglaterra. Escuelas Nuevas de Inglaterra. Plan Dalton.
- Aguirre Gato, Fernando.** Profesor de Escuela Normal. Médico. Pensionado en 1930. Francia y Bélgica. Tratamiento médico-pedagógico de Anormales.
- Alfaya López, Concepción.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1922-23 y 1935-36. Francia y Bélgica. Enseñanza de la Historia, 1922-23. Arte popular y folklore como elemento didáctico, 1935.
- Alfaya López, M.ª Paz.** Maestra Nacional. Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1922. Francia, Bélgica y Suiza. Organización Escolar.
- Almazán Francos, Isidro.** Profesor de la Escuela Normal Modelo. Pensionado en 1921 y 1931. Bélgica. Organización Escolar, 1921. Delincuencia infantil, 1931.
- Alonso Zapata, Manuel.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921 y 1925. Francia, Bélgica, Suiza, Austria y Alemania. Instituciones complementarias, 1921. Escuelas Nuevas, 1925.
- Altamira Crevea, Rafael.** Catedrático de Universidad. Pensionado en 1911. Bélgica. Congreso de Paidología.
- Álvarez Díaz, Josefa.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1935. Francia, Bélgica y Suiza. Método Decroly.
- Álvarez García, Rafael.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1934. Francia, Suiza e Italia. Escuelas Nuevas. Su organización.
- Álvarez Santullano, Luis.** Inspector de Primera Enseñanza. Licenciado en Derecho. Pensionado en 1908, 1911, 1912 y 1922. Francia, Bélgica y Suiza.

Teresa Marín Eced

- za. Escuelas Normales e Inspección, 1908. Organización Escolar, 1911. Colonias escolares, 1912. Misión especial, 1922.
- Álvarez Soriano, Sisinio.** Maestro Nacional. Médico. Inspector Municipal de Sanidad. Pensionado en 1932. Francia y Bélgica. Inspección médico-escolar.
- Allué Salvador, Miguel.** Catedrático de Instituto. Auxiliar Facultad de Derecho. Pensionado en 1911 y 1920-21. Francia e Inglaterra. La ciencia de la educación según Durkheim, 1911. Instituciones circum-escolares en Inglaterra, 1920-21.
- Angulo Gómez, Antonio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1924 y 1928-29. Francia, Bélgica y Suiza. Las Escuelas Primarias, 1924. Metodología de las Ciencias, 1928-29.
- Aparicio Pérez, Ramón.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas.
- Apraiz Buesa, Angel.** Catedrático de Universidad. Pensionado en 1913-14. Francia, Inglaterra y EE.UU. Enseñanza del Arte. Museos.
- Arias Rodríguez del Valle, José Ramón.** Tutor de la Residencia de Estudiantes. Pensionado en 1921. Inglaterra. Residencias de estudiantes. Organización de Centros.
- Arnal Buch, Juana.** Maestra Nacional. Pensionada en 1921. Francia. Organización de Escuelas Primarias.
- Arnal Caveró, Pedro.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia y Bélgica. Organización de Escuelas Graduadas.
- Asenjo García, Victorina.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1935-36. Francia, Bélgica y Suiza. Psicología infantil. Metodología de la lengua.
- Asensi Beviá, Amelia.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1921 y 1934-35. Suiza, Inglaterra, Francia y Bélgica. La enseñanza de la Puericultura, 1921. Instituciones post y circum-escolares, 1934-35.
- Azabal Molina, Teófilo.** Maestro-Inspector. Pensionado en 1935. Francia, Bélgica, Holanda y Suiza. Organización Escolar. Inspección.
- Azpeurrutia Flórez, Jose M.ª** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. La redacción en la Escuela Primaria.
- Bach Rita, Pedro.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia y Bélgica. Organización de Escuelas Graduadas.
- Ballesteros Usano, Antonio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921, 1924, 1925-26 y 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Instituciones escolares, 1921. Escuelas urbanas, 1924. Formación profesional de los maestros, 1925-26. Pedagogía y Psicología de la infancia, 1936.
- Ballesteros Usano, M.ª Dolores.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1934. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Enseñanza Primaria. Párvulos.

- Barbeito Cerviño, María.** Inspectora de Primera Enseñanza Pensionada en 1935. Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Organización de escuelas y Métodos pedagógicos.
- Baco Hernández, Ángela.** Escritora. Pensionada en 1911-12 y 1913. Francia. El problema feminista, 1911-12. Educación de la mujer, 1913.
- Barnés Salinas, Domingo.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1908. Inglaterra. Escuelas al aire libre.
- Bayón Carretero, David.** Maestro Nacional. Pensionado en 1924. Francia, Bélgica y Suiza. Organización y Métodos de Enseñanza.
- Bécares Mas, Luisa.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1921 y 1932. Francia y Bélgica. Organización de Centros de enseñanza femenina 1921. Educación de la mujer. Escuelas profesionales, 1932.
- Begué Castro, Remedios.** Maestra Nacional. Pensionada en 1910. Francia. Escuela moderna. Instituciones post y circum-escolares. Colonias escolares.
- Blanco Sánchez, Rufino.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1911. Bélgica. Congreso Internacional de Paidología.
- Blanco Yuste, Rafael.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1912-13. Francia. Antropología escolar.
- Bohigas Gavilanes, Francisca.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1924 y 1925. Suiza y Alemania. Psicología aplicada a la educación, 1924. Influjo de los sentimientos y de las secreciones internas en el desenvolvimiento del niño, 1925.
- Boix Chaler, Isidoro.** Maestro Nacional. Pensionado en 1932. Suiza. Escuela Nueva.
- Caballero Ibáñez, Vicente.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia y Suiza. Organización de la Primera Enseñanza.
- Cajal Sarasa, Máximo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1924. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Centros escolares.
- Campillo González, Ricardo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1924. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas primarias.
- Campo Palacio, Vicente.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia y Bélgica. Organización de escuelas primarias.
- Cantón Salazar, Mercedes.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1934. Francia, Bélgica y Suiza. Diagnóstico escolar de niños deficientes.
- Capó Valls de Padrinas, Juan.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921, 1925 y 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas primarias, 1921, 1925 y 1936.
- Carpintero Moreno, Heliodoro.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización Escolar. Inspección.
- Carrera Díaz, Ramón.** Profesor de la Escuela Superior de Industria. Pensionado en 1908 y 1909. Francia. Metodología del idioma francés.

- Carrillo Guerrero, Francisco.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1930. Francia, Bélgica e Italia. Organización de la Inspección de Primera Enseñanza.
- Casiano Mayor, Martina.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1912. Alemania. Educación científica en los Centros de enseñanza.
- Castellá Lloveras, Luis.** Profesor de Escuela Industrial. Pensionado en 1924-25. Francia. Orientación profesional y psicotecnia.
- Castillejo Duarte, José.** Catedrático de Universidad. Secretario de la JAE. Pensionado en 1913, 1916, 1921, 1926, 1930 y 1931. Inglaterra, Francia, Alemania, Suecia, Noruega y países latinoamericanos. Problemas actuales de la educación en los principales países europeos. Organización de asociaciones de estudiantes. Asociaciones Internacionales de educación. Congresos de educación.
- Cebrián Fernández Villegas, M.ª Amparo.** Maestra Nacional. Pensionada en 1911 y 1925. Francia, Bélgica y Holanda. Las escuelas de párvulos, 1911. Organización de escuelas. Escuela Nueva, 1925.
- Cebrián Fernández Villegas, M.ª Dolores.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1908, 1912-13, 1923 y 1924-25. Francia, Bélgica, Suiza, Inglaterra y Alemania. Métodos prácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales, 1908. Metodología de la Biología, 1912-13. Escuelas de agricultura para la mujer, 1923 y 1924-25.
- César Rodríguez, José.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921 y 1925. Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Austria e Italia. Campos escolares, 1921. Escuela Nueva, 1925.
- Claver Salas, Pilar.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1926-27 y 1934. Francia, EE.UU., Bélgica y Suiza. Metodología de las Ciencias. Higiene escolar, 1926-27. Escuelas Nuevas, 1934.
- Comas Camps, Juan.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1928. Suiza. Escuelas Nuevas. Orientación profesional.
- Comas Camps, Margarita.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1920-21. Inglaterra. Metodología de las Ciencias. Biología en las Escuelas Normales.
- Comas Ribas, Gabriel.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Párvulos. Anormales.
- Correas Fernández, Dionisio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921 y 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Los problemas del aprendizaje, 1921. Funcionamiento de los orfanatos, 1936.
- Cossío, Manuel B.** Director del Museo Pedagógico. Catedrático de Universidad. Pensionado en 1908 y 1909. Inglaterra, Alemania y Francia. La ciencia de la educación, 1908. Estudio comparado de la organización de los seminarios pedagógicos en el extranjero, 1909.
- Cutanda Salazar, Inés.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1927-28

- y 1929. Bélgica, Italia, Suiza y Francia. Pedagogía de la Música. Rítmica y canto escolar, 1927-28. Método Montessori, 1929.
- Cutanda Salazar, Margarita. Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1928 y 1929. Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Italia. Educación Femenina, 1928 y 1929.
- Chico Rello, Pedro. Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1920-21. Francia. Enseñanza de la Geografía. El cinematógrafo en la escuela.
- Díaz Riva, M.^a Victoria. Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1932 y 1933. Francia, Bélgica y Suiza. Pedagogía de Anormales, 1932. Perturbaciones del lenguaje, 1933.
- Díaz Rozas, Manuel. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921 y 1930. Francia, Bélgica, Suiza, Holanda e Italia. Organización de Centros escolares, 1921. La formación cívico-patriótica, 1930.
- Díaz Ruano, José. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1935. Francia, Bélgica y Suiza. Psicopedagogía.
- Doñate Jiménez, José. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1920, 1922 y 1923. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas.
- Doreste Betancor, Federico. Maestro Nacional. Pensionado en 1924, 1931-32, 1933 y 1936. Francia, Bélgica, Suiza, Italia, Dinamarca, Alemania y Austria. Organización de Centros escolares, 1924. Actividades complementarias, 1931-32 y 1933. Método Decroly, 1936.
- Eced Heydeck, María. Maestra Nacional. Pensionada en 1912. Francia y Bélgica. Organización de escuelas.
- Eiján Lorenzo, Antonio. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1925. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Primera Enseñanza.
- Escurdia Gascué, Sandalio. Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia y Bélgica. Metodología de la Geografía en las Escuelas Primarias.
- Eyaralar Almazán, José M.^a de. Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1922-23. Francia. La enseñanza de las Matemáticas en las Escuelas Primarias.
- Faro de la Vega, Félix I. Auxiliar de Escuela Normal. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921 y 1934. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas. Instituciones de cultura y museos, 1921. Escuelas Nuevas, 1934.
- Fernández Caro, Ángel. Médico. Pensionado en 1912. Italia. Congreso Internacional de Educación Física.
- Fernández Ortega, Guadalupe. Maestra Nacional. Pensionada en 1921. Francia, Suiza y Bélgica. La educación de los adolescentes.
- Ferrer Colubret, Salvador. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1932-33. Francia, Bélgica y Suiza. Psicología Experimental. Organización Escolar.
- Freire Méndez, Justa. Maestra Nacional. Pensionada en 1921 y 1925. Fran-

- cia, Bélgica, Suiza, Alemania, Austria e Italia. Organización de los roperos escolares, 1921. Escuela Nueva, 1925.
- Freixa Torroja, Antonieta.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1928-29. Italia. Escuela Nueva.
- Fuertes Boira, José M.º** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Organización Escolar. Cinematógrafo y proyecciones en la escuela.
- Galisteo Sotos, José.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1912. Francia y Bélgica. Organización Escolar.
- Garayalde Leunda, Joaquina.** Maestra Nacional. Pensionada en 1913. Francia, Suiza y Bélgica. Organización Escolar de Primera Enseñanza.
- García Almería, Francisco.** Maestro Nacional. Pensionado en 1920-21. Francia y Suiza. Pedagogía de Sordomudos y Anormales.
- García Arenal, Pilar.** Maestra Nacional. Pensionada en 1912. Francia y Bélgica. Trabajos Manuales en la escuela.
- García Arroyo, M.º del Carmen.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1922, 1923, 1927 y 1928. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Enseñanza Primaria, 1922 y 1923. Geografía y su metodología. Métodos audiovisuales, 1927 y 1928.
- García Candel, Jesús.** Maestro-Inspector. Pensionado en 1935. Francia, Holanda, Bélgica y Suiza. Técnicas de Inspección. Organización de escuelas de párvulos y graduadas.
- García Dorado, M.º Luisa.** Catedrática de Instituto. Pensionada en 1920-21 y 1933-34. Francia, Inglaterra, EE.UU. e Italia. Pedagogía, 1920-21. Formación del profesorado de Enseñanza Media, 1933-34.
- García García, Elisa.** Pensionada en 1908. Inglaterra. Congreso Internacional de Educación Moral.
- García García, Ignacio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921. Francia. Organización de escuelas.
- García Martínez, Eladio.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1922. Francia, Bélgica y Suiza. Estudio de la Primera Enseñanza. Formación del profesorado.
- García Medina, Fernando.** Maestro de la Escuela Superior de Lebríja. Pensionado en 1916. Francia, Bélgica y Suiza. Métodos de Enseñanza e instituciones complementarias. Colonias de vacaciones y Mutualidad escolar.
- García Medina, M.º Luisa.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1936. Suiza y Bélgica. Modernas orientaciones de la Pedagogía Social.
- García Ojeda, Joaquín.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia, Suiza y Bélgica. Organización Escolar.
- García del Real y Mijares, Matilde.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1908, 1913 y 1921. Inglaterra, Bélgica, Francia, Suiza y Ho-

- landa. Congreso Internacional de Educación moral. Educación popular, 1908. Obras post y circum-escolares. Párvulos, 1913. Economía doméstica, 1921.
- García del Real y Mijares, Pilar.** Maestra Nacional. Pensionada en 1910 y 1913. Francia y Bélgica. Enseñanza Primaria, 1910. Obras complementarias de la Escuela Primaria. Método Montessori, 1913.
- García Sainz, Luis.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1925-1926. Suiza, Yugoslavia, Alemania y Austria. Enseñanza de la Geografía en las Escuelas Normales.
- Garrido Buezo, M.^a del Rosario.** Maestra Nacional. Pensionada en 1912. Francia y Bélgica. Enseñanza Primaria. Instituciones post y circum-escolares.
- Gazapo Abelló, Emilio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921, 1925 y 1926. Francia, Alemania, Suiza, Austria, Bélgica e Italia. Organización Escolar. La enseñanza de la Música, 1921. Escuelas Nuevas, 1925 y 1926.
- Gil Cuervo, Dolores.** Maestra Nacional. Pensionada en 1913. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Enseñanza Primaria.
- Gil Febrel, M.^a Cruz.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1935. Suiza, Bélgica, Francia e Italia. Escuelas Nuevas.
- Gil Muñoz, Antonio.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1923 y 1936. Francia, Suiza y Bélgica. Psicología Experimental. Paidología y Psicología en las Normales, 1923. Organización de Escuelas Normales, 1936.
- Giner Daroca, Rafael.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Enseñanza Primaria.
- Giner de los Ríos, Hermenegildo.** Catedrático de Instituto General y Técnico. Pensionado en 1908. Francia y Bélgica. Organización de los Laboratorios de Pedagogía y Psicología Experimental.
- Gómez Martínez, M.^a Dolores.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1935. Francia y Bélgica. Metodología de las Ciencias Naturales y Agricultura: granjas agrícolas y campos de experimentación. Escuelas Nuevas.
- Gómez Sánchez, Ana María.** Maestra Nacional. Pensionada en 1913. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas primarias.
- González-Blanco Gutiérrez, M.^a Dolores.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1932, 1933 y 1936. Francia, Suiza, Bélgica, Italia y Holanda. La Escuela Nueva en las Normales, 1932 y 1933. La enseñanza de la Historia en las Escuelas Normales, 1936.
- González Fernández, Anastasio Anselmo.** Ayudante de la Escuela Central de Artes Industriales. Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1908-1909 y 1910-1911. Francia, Inglaterra, Bélgica, Ho-

- landa y Suiza. Escuelas para obreros, 1908-1909. Escuelas técnicas, 1910-1911.
- González Revilla, Leopoldo.** Oficial Mayor del Consejo de Estado. Pensionado en 1910. Austria. Congreso Internacional de enseñanza mercantil.
- González Rivas, Alvaro.** Maestro Nacional. Director de Grupo Escolar. Pensionado en 1908 y 1913-1914. Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Congreso Internacional de Educación Moral. Organización Escolar y enseñanza graduada, 1908. Trabajo manual y escuelas para obreros. Orfelinatos, escuelas al aire libre y sanatorios, 1913-1914.
- Granell Forcadell, Miguel.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1911. Italia. Congreso Internacional de Sordomudos.
- Hernández de la Herrera, Gregorio.** Director del Colegio Nacional de Sordomudos. Pensionado en 1932-1933, 1934, 1935 y 1936. Francia, Bélgica, Alemania, Holanda y Suiza. Pedagogía de Anormales, 1932-1933. Aspecto médico-pedagógico de los Sordomudos, 1934, 1935 y 1936.
- Herrero García, Miguel.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1920-1921 y 1925. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Segunda Enseñanza, 1920-1921. Enseñanza de las lenguas. Escuelas Nuevas, 1925.
- Herrero Pérez, José.** Maestro-Regente de Escuela Normal. Pensionado en 1921 y 1928-1929. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de las escuelas primarias, 1921. Escuelas Nuevas. École des Roches, 1928-1929.
- Hoyos Sainz, Luis M.^a de.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio Pensionado en 1912-1913. Francia y Alemania. Higiene Escolar. Pedagogía Experimental.
- Hueso Moreno, Virgilio.** Maestro Nacional. Director de Escuela Graduada. Pensionado en 1910-1911 y 1912-1913. Francia. Educación moral, 1910-1911. Psicología aplicada a la educación, 1912-1913.
- Iglesias Hernández, Tomasa.** Maestra Nacional. Pensionada en 1912. Francia y Bélgica. Organización de las Escuelas Graduadas.
- Irueste Roda, Amparo.** Maestra Nacional. Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1913. Francia y Bélgica. Organización de las Escuelas Normales.
- Iscar Peyra, Fernando.** Profesor de Universidad. Pensionado en 1913. Inglaterra y Francia. Residencias de Estudiantes.
- Isern Galcerán, Carmen.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1925. Francia, Bélgica y Suiza. Pedagogía. Delincuencia infantil.
- Jaén Sánchez, Juan.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1935 y 1936. Suiza. Psicología del niño.
- Jiménez Crozat, M.^a Victoria.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1936. Bélgica, Suiza y Rumanía. Enseñanza doméstica. Escuelas del Hogar.
- Jiménez Fraud, Alberto.** Profesor de Universidad. Pensionado en 1924. Suiza. Congreso de la Federación Universitaria Internacional.

- Junquera Lucas, Gonzalo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia y Bélgica. Organización de escuelas primarias.
- Landa Vaz, Rubén.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1921-1922 y 1923. Inglaterra, Francia y Suiza. Problemas de la educación secundaria, 1921-1922. Enseñanza de los idiomas, 1923.
- Leal Crespo, Fernando.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1922. Francia. Enseñanza Primaria. Inspección de escuelas.
- Leal Crespo, Luis.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1928. Francia, Bélgica y Suiza. Organización y funcionamiento de las Escuelas Normales. Enseñanza de la Geografía y de la Historia. Escuela Nueva.
- Leal Quiroga, Teodosio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1908. Inglaterra. Congreso Internacional de Educación Moral. La Enseñanza Primaria y el estudio de la naturaleza.
- Leirós Fernández, Sara.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1936. Bélgica, Holanda y Suiza. Psicología pedagógica: Orientación profesional. Métodos de las Escuelas Nuevas.
- Lillo Rodelgo, Eusebio José.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1912, 1921, 1924 y 1936. Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Organización de escuelas primarias, 1912 y 1921. Educación Física, 1924 y 1936.
- Liz Díaz, María.** Maestra Nacional. Pensionada en 1910-1911. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de las escuelas de párvulos.
- Loperena Romá, Pedro.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1910-1911. Francia, Bélgica y Suiza. Formación de maestros.
- López Núñez, Alvaro.** Secretario del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Pensionado en 1912 y 1914. Alemania y Bélgica. Congreso Internacional de trabajo a domicilio, 1912. Congreso Internacional de Sordomudos, 1914.
- López Pérez, Ricardo.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1925. Francia y Bélgica. Organización y Enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales.
- López Uceda, Cándido.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Didáctica de las Matemáticas.
- López Velasco, Elisa.** Maestra Nacional. Profesora del Instituto Escuela. Pensionada en 1921 y 1925. Francia, Bélgica, Suiza, Alemania y Austria. Organización de escuelas. Roperos escolares, 1921. Escuela Nueva, 1925.
- Losada Pérez, Victoria.** Profesora Adjunta de Universidad. Pensionada en 1934-1935. Francia y Bélgica. Ciencias médico-pedagógicas. Congreso de protección a la infancia.
- Lozano Aguilera, Teodomiro.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1932. Francia. Psicología aplicada. Orientación profesional.
- Lozano Cuevas, Edmundo.** Profesor del Museo Pedagógico. Pensionado en

1908. Inglaterra. Coogreso Internacional de Educación Moral. La enseñanza elemental de la Física y de la Química.
- Lozano López, Jose M.º** Maestro Nacional. Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1911. Bélgica y Francia. Organización de escuelas. Colonias escolares.
- Luzuriaga Medina, Lorenzo.** Inspector de Primera Enseñanza. Adscrito al Museo Pedagógico. Pensionado en 1913-1914 y 1920. Alemania, Francia e Inglaterra. Congreso de Educación popular. Administración e Inspección escolar, 1913-1914. La reestructuración pedagógica en la posguerra, 1920.
- Llacer Botella, Ricardo.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Mobiliario escolar. Formación profesional del maestro e Inspección.
- Llach Carreras, Juan.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de escuelas.
- Llarena Lluna, Juan.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1912. Francia y Bélgica. Coeducación de los sexos.
- Llongueras Badía, Juan.** Profesor de Música. Pensionado en 1911-1912. Alemania y Suiza. Gimnasia rítmica y Pedagogía musical. Método Jacques-Dalcroze.
- Llopis Ferrándiz, Rodolfo.** Catedrático de Escuela Normal. Pensionado en 1925-1926. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Escuelas Normales. Congreso de Educación Nueva.
- Llorca García, Ángel.** Maestro Nacional. Director de Grupo Escolar. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1910, 1911, 1912, 1921 y 1925. Francia, Bélgica, Suiza, Italia, Alemania y Austria. Escuela Primaria e Instituciones complementarias de la educación popular, 1910 y 1911. Organización de escuelas, 1912 y 1921. Escuelas Nuevas. Congreso Internacional de Escuelas Nuevas, 1925.
- Llorca Martínez, Juan B.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1924-1925. Francia, Bélgica y Suiza. Metodología de las Ciencias Físico-Naturales. Laboratorios, excursiones y actividades extraescolares.
- Llorca Radal, Jesús.** Maestro Nacional. Pensionado en 1922. Francia y Bélgica. Los juegos rítmicos en la escuela.
- Llorens Clariana, Antonio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1908-1910. EE.UU. y Alemania. Psicología pedagógica, 1908. Pedagogía y Psicología comparada, 1910.
- Maceda López, Aurora.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1936. Francia, Suiza y Bélgica. Escuela Nueva.
- Maetztu Whitney, María de.** Maestra Nacional. Directora del Instituto-Escuela y de la Residencia de Señoritas. Pensionada en 1908, 1910, 1912-1913, 1919, 1920, 1922, 1923, 1926 y 1930. Inglaterra, Francia,

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

- Alemania, EE.UU y Países Latinoamericanos. Congreso Internacional de Educación Moral. La Pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos, 1908. Fundamentación científica de la Pedagogía, 1910. La Pedagogía social de Natorp, 1912-1913. Congreso Internacional de Educación Moral, 1920. Internados, 1923. Otras Misiones especiales, 1919, 1922, 1926 y 1930.
- Majano Araque, Concepción.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1935-1936. Suiza. Psicología infantil. Escuela Nueva.
- Mancho Alastuey, Ricardo.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1911-1912. Francia, Bélgica y Suiza. Organización y sistemas de la enseñanza de las Ciencias en las Escuelas Normales.
- Manrique Hernández, Gervasio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921, 1924, 1925 y 1927-1928. Francia, Bélgica y Suiza. Examen de las aptitudes pedagógicas de los maestros, 1921. Orientación profesional, 1924. Organización de escuelas. Gabinetes de Orientación, 1925. Orientación profesional, 1927-1928.
- Manuel Nogueras, Francisco.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1928. Suiza, Francia y Bélgica. Material escolar.
- Marcos Candanedo, Julio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1924. Francia y Bélgica. Organización Escolar.
- Martí Alpera, Félix.** Maestro Nacional. Director de Grupo Escolar. Pensionado en 1911. Francia, Suiza, Holanda, Dinamarca y Noruega. Escuelas rurales. Congreso de Paidología.
- Martínez Alamo, Julia.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1921 y 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas primarias. Escuelas Nuevas, 1921. Metodología de las Ciencias, 1936.
- Martínez Suárez, M.^a Angeles.** Maestra Nacional. Pensionada en 1932. Suiza. Gimnasia rítmica. Método Jacques-Dalcroze.
- Masiera Vila, Víctor.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1911-1912 y 1925-1926. Francia, Bélgica y Suiza. Enseñanza del Dibujo.
- Mateos Mateos, Modesta.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas primarias. Párvulos.
- Mayo e Izarra, Margarita de.** Profesora del Instituto Escuela. Pensionada en 1921-1922. Inglaterra. Métodos de enseñanza.
- Mena Sánchez, Alfredo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1936. Francia y Bélgica. Pedagogía de Anormales.
- Méndez de la Torre, Adelina.** Maestra Nacional. Pensionada en 1908. Francia y Suiza. Pedagogía Experimental. Anormales.
- Miralles Solbes, Lorenzo.** Catedrático de Escuela de Artes y Oficios. Pensionado en 1909-1910. Francia, Bélgica e Inglaterra. Las Ciencias Experimentales en la escuela.

- Monforte Fernández, Bonifacia.** Maestra Nacional. Directora de Escuela Graduada. Pensionada en 1935. Francia, Bélgica y Suiza. Escuelas Nuevas. Trabajos manuales en los Centros Decroly y Montessori.
- Montalvo Sanz, Serafín.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1922. Francia y Bélgica. Inspección. Escuelas primarias.
- Montúa Imbart, José.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia y Bélgica. Los programas de las escuelas primarias. Trabajos manuales.
- Moreno de Sosa, Juana.** Maestra Nacional. Pensionada en 1920-1921, 1925-1926 y 1927. EE.UU., Francia, Suiza y Alemania. Escuelas primarias y secundarias, 1920-1921. Psicología Experimental, 1925-1926. Escuela Nueva, 1927.
- Morros Sardá, Julia.** Profesora del Instituto Escuela. Pensionada en 1933. Francia, Suiza y Bélgica. Psicología Experimental y Antropología.
- Muguruza Otaño, José M.º** Arquitecto. Pensionado en 1934, 1935 y 1936. Inglaterra. Nuevas construcciones escolares. Párvulos, Primera y Segunda Enseñanza.
- Munuera Morosoli, Luis.** Inspector-médico escolar. Pensionado en 1936. Alemania, Holanda e Italia. Pedagogía de Anormales.
- Navarro Flores, Martín.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1908. Inglaterra. Congreso Internacional de Educación Moral.
- Navarro Margati, M.º Luisa.** Maestra Nacional. Pensionada en 1927-1928. Francia, Bélgica y Suiza. Enseñanza de Sordomudos. Defectos y perturbaciones de la palabra.
- Navaz Sanz, José M.º** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1927-1928. Francia. Educación de Sordomudos y Ciegos.
- Nogués Sardá, Agustín.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921. Bélgica, Francia y Suiza. La enseñanza doméstica agrícola.
- Nogués Sardá, M.º Dolores.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1924-1925. Suiza, Bélgica y Francia. Ciencias y Artes del Hogar. Higiene de la alimentación.
- Nuviola Falcón, Mariano.** Profesor del Colegio Nacional de Ciegos. Pensionado en 1912-1913. Francia, Bélgica, Suiza, Italia y Holanda. Pedagogía de Ciegos y Anormales.
- Onieva Santa María, Antonio J.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1922, 1931-1932 y 1936. Bélgica, Francia, Inglaterra y Alemania. Organización Escolar, 1922. Cinematografía escolar, 1931-1932. Organización de escuelas primarias, 1936.
- Ontañón Arias, José.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1910. Alemania. Metodología de la Lengua alemana.
- Ontañón Valiente, Juana.** Maestra Nacional. Profesora de Escuela Normal.

- Pensionada en 1908. Francia y Bélgica. Organización de las escuelas primarias y de las Escuelas Normales.
- Oña Espert, M.^a del Carmen.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1930. Francia, Bélgica y Suiza. La Pedagogía en las Escuelas Normales.
- Oñate Pérez, M.^a Pilar.** Maestra Nacional. Pensionada en 1912, 1913-1914, 1920-1921 y 1926. Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Inglaterra, Dinamarca, Suecia y Noruega. Organización de la Enseñanza Primaria, 1912. Enseñanza doméstica, 1913-1914. Educación de los jóvenes después de la Escuela Primaria, 1920-1921. Organización de Centros docentes. Educación de la mujer, 1926.
- Orduño Langarita, Matilde.** Maestra Nacional. Pensionada en 1912. Francia y Bélgica. Organización de escuelas primarias.
- Orellana Garrido, Jacobo.** Profesor del Colegio Nacional de Sordomudos. Director. Pensionados en 1913-1914, 1924 y 1925. Francia, Bélgica, Italia e Inglaterra. Educación de Sordomudos, 1913-1914. Congresos de Pedagogía de Anormales, 1924 y 1925.
- Ortega Pérez, Elvira.** Maestra Nacional. Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1920-1921. Francia, Bélgica e Inglaterra. Pedagogía de Sordomudos y Ciegos.
- Ortega Pérez, Visitación.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1920-1921. Francia. Enseñanza y Didáctica del idioma francés.
- Ortiz Currais, Antonia.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas. Escuelas Nuevas. Párvulos.
- Pablo Colimorio, Teresa de.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1927. Bélgica y Francia. Escuelas maternas y Párvulos.
- Pascual Villalba, Isabel.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1922-1923. Francia y Bélgica. Talleres de bordados. Escuelas de Artes y Oficios.
- Paunero Ruiz, Luis.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1932-1933. Suiza y Bélgica. Escuela Nueva. Formación del profesorado. Metodología de las Matemáticas.
- Pedreira Fernández, Marcelino.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Escuela Nueva: disciplina, coeducación y neutralidad.
- Peinado Altable, José.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1935-1936. Suiza. Paidología.
- Peña Lobón, Lorenzo de la.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921 y 1925. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de Escuelas, 1921. El Cinematógrafo escolar, 1925.
- Perojo Figueras, José del.** Escritor. Pensionado en 1908. Inglaterra. Congreso Internacional de Educación Moral.

- Peso Sevillano, José del.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1924, 1925 y 1926. Suiza, Bélgica y Francia. Organización Escolar, 1924. Pedagogía y Psicología Experimental. Orientación profesional, 1925. Organización y funcionamiento del I.J.J. Rousseau, 1926.
- Pestana, Alicia.** Profesora de Francés. Pensionada en 1914. Portugal. La Educación en Portugal.
- Pinedo Martín, Vicente.** Maestro Nacional. Director de Escuelas Graduadas. Pensionado en 1913. Francia y Bélgica. Escuelas Graduadas. Pedagogía de niños Anormales.
- Pintado Arroyo, Sidonio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911 y 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Escuelas Graduadas. Colonias escolares. El Arte en la escuela, 1911. Los Orfelinatos escolares, 1921.
- Piñol Mirada, José.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1913-1914. Francia, Bélgica y Suiza. Funcionamiento de la Inspección Escolar.
- Plata Gutiérrez, José.** Maestro Nacional. Profesor del Colegio Nacional de Ciegos. Pensionado en 1931, 1932 y 1933. Francia, Bélgica y Suiza. Pedagogía de Anormales, 1931-1932. Paidología, 1933.
- Plaza Arroyo, Josefa.** Profesora de la Escuela Aneja al Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos. Pensionada en 1924-1925. Bélgica y Suiza. Procedimientos pedagógicos para niños Anormales.
- Plaza Sánchez, Dionisia.** Maestra Nacional. Pensionada en 1935-1936. Psicotecnia. Anormales.
- Poch Garí, Jaime.** Profesor de Instituto General Técnico. Pensionado en 1912-1913. Francia, Inglaterra y Bélgica. Métodos de educación.
- Pontes Lillo, Amadeo.** Catedrático de la Escuela del Hogar y Profesional de la mujer. Pensionado en 1913-1914. Francia, Suiza y Bélgica. Escuelas profesionales femeninas. Museos Industriales y procedimientos de enseñanza técnico-industrial en las escuelas domésticas.
- Posada y Biesca, Adolfo González.** Catedrático de Universidad. Pensionado en 1909 y 1910. Francia y Países Latinoamericanos. Congreso Internacional de Solidaridad Social, 1909. Relaciones científico-pedagógicas con América, 1910.
- Prieto Fernández, Dionisio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921 y 1925. Francia, Bélgica, Suiza, Austria y Alemania. Trabajo manual en las escuelas primarias, 1921. Organización de escuelas. Escuelas Nuevas, 1925.
- Puente Larios, José de la.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1935-1936. Alemania y Francia. Organización de Centros. Métodos de las Ciencias Físicas en la Segunda Enseñanza.
- Puertas Latorre, M.ª Visitación.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1926-1927. Francia. Escuelas Normales.

- Quiñones Valdés, Mercedes.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1935 y 1936. Francia, Suiza, Bélgica, Holanda e Italia. Organización de Escuelas, 1935. Párvulos, 1936.
- Ramírez de Arellano y Ramírez, África.** Maestra Nacional. Directora de Grupo Escolar. Pensionada en 1932. Bélgica. Escuela Nueva. Método Decroly.
- Ribera Villaró, Juan.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Alemania, Suiza, Bélgica y Francia. Escuelas Graduadas.
- Riera Vidal, Pedro.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1912 y 1930. Francia, Suiza, Bélgica e Italia. Organización de la Enseñanza Primaria, 1912. Arte aplicado a la escuela, 1930.
- Riesco González, Avelino.** Maestro Nacional. Pensionado en 1935. Francia y Bélgica. Colonias escolares.
- Ríos Urruti, Fernando de los.** Profesor de Universidad. Pensionado en 1908, 1909 y 1910. Alemania. La Pedagogía Social en Natorp.
- Rodrigo Bellido, M.^a Mercedes.** Maestra Nacional. Profesora del Instituto Psico-técnico. Pensionada en 1920, 1921, 1922 y 1923. Italia, Francia, Suiza, Bélgica y Alemania. Orientación Profesional, 1920, 1921 y 1922. Escuelas Nuevas, 1923.
- Rodríguez Charentón, Aurelio.** Profesor Escuela Normal. Pensionado en 1932-1933. Francia, Bélgica y Suiza. Metodología de las Ciencias Físico-Naturales.
- Rodríguez Mata, Angel.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1924. Francia y Bélgica. Metodologías activas.
- Rodríguez Rodríguez, Florentino.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921 y 1922. Francia y Bélgica. Organización Escolar, 1921. El Método Decroly, 1922.
- Rodríguez Sáenz, Anselmo.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1924. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de escuelas.
- Roig Soler, Rosa.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1913, 1932 y 1933. Italia, Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Escuelas Normales, 1913. Metodología de la Historia en las Escuelas Normales: su aspecto pacifista, 1932-1933.
- Romero Carrasco, Francisco.** Catedrático de Escuela Normal. Pensionado en 1922 y 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de las Escuelas Normales. Metodología de las Matemáticas, 1922. Nuevas metodologías, 1936.
- Roselló Blanch, Pedro.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1920, 1921 y 1922. Suiza, Bélgica, Alemania, Inglaterra y Francia. Organización Escolar, 1920, 1921 y 1922.
- Roura Parella, Juan.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1930, 1931 y 1932. Alemania. Orientación profesional, 1930, 1931 y 1932.

- Ruvira Jiménez, Mariano.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1925-1926. Francia y Bélgica. Organización de las Escuelas Normales.
- Sáez Morilla, Mariano.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1924-1925. Inglaterra, Francia y Bélgica. Reformas pedagógicas. Escuelas Nuevas. Párvulos.
- Sainz-Amor Alonso, Concepción.** Maestra Nacional. Directora de Grupo Escolar. Pensionada en 1932. Francia, Bélgica e Italia. Escuelas Nuevas. Modernos grupos escolares, Escuelas Graduadas.
- Sainz Ruiz, Fernando.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1920, 1921 y 1935. Francia, Bélgica, Suiza e Inglaterra. La escuela y la instrucción primaria, 1920-1921. Instituciones complementarias de la escuela, 1935.
- Saiz de Otero, Concepción.** Profesora de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionada en 1908. Inglaterra. Congreso Internacional de Educación Moral. La enseñanza de la lengua materna.
- Salmerón García, Nicolás.** Escritor. Pensionado en 1911-1912. Francia y Bélgica. Educación de las clases proletarias. Sistemas y Métodos para la definición de la cultura.
- Sánchez García, José Rogerio.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1933. Bélgica y Holanda. Organización de la Segunda Enseñanza.
- Sánchez Tamargo, Elena.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1913 y 1921. Francia y Bélgica. Organización de escuelas, 1913. Escuelas Maternales, 1921.
- Sanmartín Suárez, Arturo.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica, Holanda, Suiza e Italia. Organización de escuelas.
- Santaló Parvorell, Miguel.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1924-1925. Francia, Bélgica y Suiza. Metodología de la Geografía.
- Santiago González, Tomás de.** Maestro Nacional. Pensionado en 1925. Alemania, Suiza, Austria, Francia e Italia. Escuelas Nuevas.
- Sanz Escartín, Eduardo.** Sociólogo. Secretario de la Academia de Ciencias Morales y Políticas. Pensionado en 1908. Inglaterra. Congreso Internacional de Educación Moral.
- Sanz Poch, Jesús.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1925, 1927, 1928 y 1929. Francia, Bélgica y Suiza. Escuelas Nuevas, 1925. Enseñanza de la Lengua y Literatura. Problemas de bilingüismo, 1927, 1928 y 1929.
- Sayés Basterrechea, Isidoro José.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Bélgica y Francia. Mutualidad escolar.
- Segura de la Garmilla, Ramón.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1924. Francia. Metodología de la Lengua y Literatura.
- Sela Sampil, Josefina.** Profesora del Instituto-Escuela. Directora del Parvulario. Pensionada en 1922-1923. Alemania. Metodología de la Lengua.

- Sena González, Carlos de.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia y Bélgica. La Enseñanza Profesional.
- Sensat Vila, M.^a Rosa.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1912-1913. Bélgica, Francia y Suiza. Organización de escuelas. Metodología de las Ciencias Físico-Químicas y Naturales.
- Seoane Seoane, Luciano.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Centros escolares.
- Serrano Pablo, Leonor.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1924-1925. Francia, Bélgica y Suiza. Enseñanza popular obrera.
- Simarro Lacabra, Luis.** Catedrático de Universidad. Pensionado en 1907 y 1909. Inglaterra y Suiza. Higiene Escolar, 1907. Psicología infantil, 1909.
- Solana Ramírez, Ezequiel.** Maestro Nacional. Pensionado en 1908, 1910 y 1914. Francia, Suiza, Bélgica e Italia. Funcionamiento de los sistemas de educación, 1908. La Enseñanza Primaria en la exposición de Bruselas, 1910. Mutualidad Escolar, 1914.
- Solana San Martín, Joaquín.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Centros docentes.
- Solbes Oltra, Cándido.** Maestro Nacional. Pensionado en 1924. Francia y Bélgica. Escuelas Nuevas. Método Decroly.
- Soriano Llorente, María.** Profesora de Anormales. Directora de la Escuela Central de Anormales. Pensionada en 1925, 1930, 1931 y 1932. Bélgica, Suiza, Alemania y Austria. Congreso Internacional del niño. Colonias para Anormales, 1925. Internados para Anormales, 1930, 1931 y 1932.
- Sotelo Rey, Emilio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia y Bélgica. Organización de escuelas. Instrucción cívica.
- Suárez Bermúdez, Ramiro.** Catedrático de Escuela Industrial. Pensionado en 1911. Francia. Organización de Escuelas Industriales.
- Tomás Samper, Rodolfo.** Profesor de Escuela Normal. Director del Asilo Municipal «Nuestra Señora de la Paloma». Pensionado en 1912 y 1924. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Centros Escolares, 1912. Orientación Profesional, 1924.
- Torre Carrillo, Florencio de la.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1927. Italia. Didáctica de las Matemáticas.
- Torroja Valls, Raimundo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1925. Francia, Bélgica, Suiza, Alemania y Holanda. Organización Escolar, Escuelas Nuevas.
- Udina Cortiles, José.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia y Suiza. Organización de escuelas. Trabajos Manuales y Museos escolares.
- Utray Jáuregui, Natalio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1911 y 1912. Francia, Bélgica y Suiza. La Inspección de Enseñanza Primaria, 1911. Organización de Centros escolares, 1912.

Teresa Marín Eced

- Valeri Sahis, Luis.** Vicesecretario de la Secretaría de Enseñanza Técnica del Ministerio de Trabajo. Pensionado en 1925-1926. Francia, Bélgica y Suiza. Organizaciones de enseñanza elemental obrera.
- Valls Anglés, Vicente.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1922, 1923 y 1924. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de escuelas, 1922. Ciencias Físico-Naturales en la Escuela Primaria, 1923. Organización Escolar, 1924.
- Vega Relea, Juvenal de.** Inspector de Primer Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Escuelas Nuevas. Escuelas Rurales, Cooperativas, campos agrícolas y Mutualidades.
- Velao Oñate, Manuela.** Maestra Nacional. Pensionada en 1932. Francia y Bélgica. Escuela Nueva. Organización y Métodos modernos de enseñanza.
- Vila Dinarés, Pablo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Suiza. Pedagogía y Métodos modernos en el Instituto J. J. Rousseau.
- Vilar Negre, Ricardo.** Pensionado en 1912. Francia y Bélgica. La enseñanza de la Lengua.
- Villalpando Miguel, Tomás.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia y Bélgica. Organización Escolar. Aspectos sociales de la escuela.
- Villanua Ibáñez, Eduardo.** Profesor de Instituto. Pensionado en 1934. Alemania y Checoslovaquia. Educación Física.
- Villergas Zuloaga, José M.ª.** Profesor de Escuela Normal. Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1925. Francia y Bélgica. Organización de la Enseñanza Primaria. Bilingüismo.
- Vincenti Reguera, Eduardo.** Consejero de Instrucción Pública. Pensionado en 1910 y 1911. Bélgica. Congreso de Educación Popular. Congreso de Educación Familiar, 1910. Congreso de Paidología, 1911.
- Viqueira López, Vicente.** Profesor de Instituto General Técnico. Pensionado en 1912-1913. Alemania, Inglaterra, Suiza y Francia. La enseñanza de la Psicología pedagógica en las Universidades alemanas. Psicología pedagógica.
- Vives Llorca, José.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1921. Francia y Bélgica. La Enseñanza de Párvulos.
- Xandri Pich, José.** Maestro Nacional. Director de Escuela Graduada. Pensionado en 1921 y 1922. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Enseñanza Primaria, 1921. Las escuelas prácticas de reeducación profesional, 1922.
- Zulueta Escolano, Luis de.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Pensionado en 1924-1925. Francia, Austria, Suiza e Italia. Nuevas corrientes educativas en Europa.

REPERTORIO DE PENSIONADOS QUE NO DISFRUTARON
LAS PENSIONES CONCEDIDAS

- Agosti Moreno, Luis.** Profesor Instituto-Escuela. Pensionado en 1936. Suecia y Dinamarca. Higiene del deporte y métodos gimnásticos. La Guerra Civil Española.
- Amorena y Blasco Michelena, Luis.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1927. Francia. Organización de escuelas. Falta de fondos económicos.
- Aparicio Reyuela, Julio.** Maestro Nacional. Pensionado en 1920-1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de Centros escolares. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Arias Muñoz, Manuel.** Maestro Municipal. Pensionado en 1921. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Ballester Gozalvo, José.** Profesor de Pedagogía e Historia Normal. Pensionado en 1924. Francia, Bélgica y Suiza. Orientación profesional. Renuncia por razones administrativas.
- Barcina Castara, Juan.** Maestro Nacional. Pensionado en 1911. Francia, Bélgica y Suiza. Visita de escuelas. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Blanco Suárez, Pedro.** Archivero, Bibliotecario-Secretario del Museo Pedagógico. Pensionado en 1908. Francia y Bélgica. Nuevos métodos de perfeccionamiento y pronunciación de la dicción en los diversos Centros educativos. Metodología de la Lengua y de la Literatura. No se registró en Secretaría la causa de la renuncia.
- Cantón Salazar Odena, M.^a Paz.** Maestra Nacional. Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Inspección y escuelas primarias. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Casas Alaiz, Francisco.** Maestro Nacional. Abogado. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de los servicios administrativos de la Primera Enseñanza. Renuncia por enfermedad.
- Cascante Fernández, Carmen.** Maestra Nacional. Pensionada en 1913. Francia, Bélgica, y Suiza. Escuelas Normales e Inspección. Instituciones complementarias en la escuela. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Caselles Rollán, Pedro.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Inspección y de las escuelas. Posiblemente por la situación política.
- Cebrián Fernández Villegas, Antonia.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1914. Países de lengua francesa. Organización de escuelas. La Primera Guerra Mundial.

Teresa Marín Eced

- Cebrián Fernández Villegas, María.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1935. Países de lengua francesa. Pedagogía. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Conde Abellán, Carmen.** Maestra Nacional. Pensionada en 1936. Francia y Bélgica. Instituciones postescolares de cultura popular. La Guerra Civil Española.
- Durán Cebrián, Victoriana.** Profesora de Escuela del Hogar. Pensionada en 1925. Francia. Pedagogía. No se hizo la propuesta por parte del Ministerio de Instrucción Pública.
- Durán Macías, Victoria.** Maestra Nacional. Pensionada en 1913. Francia y Bélgica. Organización de escuelas. Razones personales.
- Elías Ferrer, Montserrat.** Maestra Nacional. Pensionada en 1936. Francia, Bélgica, Alemania y Suiza. Psicopedagogía infantil. La Guerra Civil Española.
- Fuentes, Magdalena S.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1917. Francia, Bélgica y Suiza. Metodología de la Historia. La Guerra Europea.
- García López, Rosa.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1921, Sustituyó la salida al extranjero por un curso sobre labores en la Residencia de Señoritas en Madrid.
- Garrido Buezo, M.ª del Rosario.** Maestra Nacional. Pensionada en 1912. Francia y Bélgica. Enseñanza Primaria. Instituciones circum y postescolares. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Gil Mateos, Juan Antonio.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1924. Francia, Bélgica y Suiza. Instituciones escolares. Por enfermedad.
- Giner García, Gloria.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1914. Francia, Alemania e Inglaterra. Métodos de la enseñanza materna en las Escuelas Normales y escuelas elementales. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Gómez Sánchez, Aníbal.** Maestro Nacional. Pensionado en 1936. Bélgica. Pedagogía de Anormales. La Guerra Civil Española.
- González Cobo, Antonio.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1935. Francia, Bélgica y Suiza. Segunda Enseñanza: internados. Su organización. Dificultades administrativas por parte del Ministerio de Instrucción Pública.
- González Mora, Luis.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1924. Países de lengua francesa. Organización de escuelas. Se desconocen las causas de la renuncia.
- González Moral, Victorino.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Países de lengua francesa. Organización de escuelas. Se desconocen las causas de la renuncia.

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

- Gozalo Blanco, Elena.** Pensionada en 1932. Francia, Bélgica y Suiza. Pedagogía. Referencias únicamente en la Gaceta.
- Herrera Oria, Enrique.** Licenciado en Filosofía. Pensionado en 1936. Bélgica e Inglaterra. Pedagogía. La Guerra Civil Española.
- Higuera Rojas, Carmen.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Escuela rural. La Guerra Civil Española.
- Hueso Carceller, José.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1911. Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Enseñanza de las Ciencias. Por razones de salud.
- Jiménez Girón, José María.** Pensionado en 1924. Inglaterra. Formación pedagógica del profesorado. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Jou Olio, Lorenzo.** Maestro Nacional. Pensionado en 1914, 1916, 1924 y 1926. Francia, Suiza, Italia y Alemania. Ciencias de la Educación. Visita a establecimientos escolares. Las dos primeras por la Guerra Europea. Las dos últimas por razones administrativas.
- López Otero, José.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Escuelas de aprendizaje para el obrero del campo. La Guerra Civil Española.
- Montañez Matilla, Diego.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1933 y 1934. Francia, Bélgica, Suiza, Italia, Alemania y Holanda. Organización y Metodología de la Segunda Enseñanza. No confirmó el Ministerio de Instrucción Pública la propuesta de la JAE.
- Moreno Caracciolo Boch, Mariano.** Profesor de la Escuela Superior del Trabajo. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de las escuelas de trabajo. La Guerra Civil Española.
- Moreno Rodríguez, Agustín.** Catedrático de Instituto. Pensionado en 1933. Francia y Suiza. Métodos pedagógicos de las Ciencias Naturales. No confirmó el Ministerio de Instrucción Pública la propuesta de la JAE.
- Munáñiz Sánchez, Pilar.** Inspectora de Primera Enseñanza. Pensionada en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Pedagogía de Sordomudos. La Guerra Civil Española.
- Novoa Ortiz, Sofía.** Profesora Instituto-Escuela. Pensionada en 1936. Suiza y Francia. Música educativa. La Guerra Civil Española.
- Orencia Muñoz, Francisco.** Maestro Nacional. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica, Suiza e Inglaterra. Enseñanza de la moral. La Guerra Civil Española.
- Pérez Mateo, Francisco.** Profesor de Instituto. Pensionado en 1936. Bélgica y Suiza. Metodología del Dibujo. La Guerra Civil Española.
- Pérez Mota, Adolfo.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Inspección y de las Escuelas. Posiblemente por la situación política.

- Pérez Solsona, Josefa.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1914. Francia y Bélgica. Organización de escuelas. La Guerra Europea.
- Rius Zunon, José.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Alemania. Inspección y escuelas primarias. La Guerra Civil Española.
- Romero Zurita, Francisco.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Rubiano Herrera, Santos.** Pensionado en 1916. Estados Unidos. Higiene mental y Pedagogía Experimental. La Guerra Europea.
- Rubio, Ricardo.** Profesor de la ILE. Subdirector del Museo Pedagógico. Pensionado en 1909. Alemania. Congreso de Higiene Escolar. Por enfermedad.
- Ruiz Ruiz, Blasa Claudia.** Profesora de Escuela Normal. Pensionada en 1913. Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Escuelas Normales. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Ruiz Santiago, Jacinto.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1925. Francia, Suiza y Bélgica. Organización de escuelas. Se le concedió la pensión como suplente y el titular no renunció.
- Salvio Comas, Montserrat.** Directora Grupo Escolar. Pensionado en 1936. Inglaterra. Coeducación. Guerra Civil Española.
- Sánchez Aroca, Rafaela.** Pensionada en 1910. Francia, Bélgica e Italia. Educación de la mujer. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Sampol y Fiol, Bernardo.** Pensionado en 1936. Bélgica y Francia. Pedagogía. Posiblemente por la situación política.
- Sánchez Hernández, Manuel.** Maestro Nacional. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Visita de escuelas. Se desconocen las causas de su renuncia.
- Sánchez Trincado, José Luis.** Inspector de Primera Enseñanza. Pensionado en 1936. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la Inspección y de las escuelas primarias. Posiblemente por la situación política.
- Sela Sampil, Aniceto.** Profesor de Universidad. Pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas. Por enfermedad.
- Tarín Marco, Josefa.** Profesora del Instituto Nacional de Sordomudos. Pensionada en 1920. Francia. Pedagogía de Anormales. Por enfermedad.
- Tello Peinado, Idefonso.** Profesor de Escuela Normal. Pensionado en 1936. Alemania, Francia y Suiza. Metodología de las Ciencias Físico-Químicas en las Escuelas Normales. La Guerra Civil Española.
- Torrego Pedrazuela, Feliciano.** Maestra Nacional. Pensionada en 1934 y 1935. Francia, Bélgica, Suiza y Holanda. Organización de las escuelas maternas y de párvulos. Denegación del permiso oportuno en la escuela municipal donde trabajaba.

- Valdés San Martín, María.** Maestra Nacional. Pensionada en 1913. Francia y Bélgica. Organización Escolar. Se desconocen las causas de la renuncia.
- Vega Weter, M.^a Luisa de.** Profesora del Instituto-Escuela. Pensionada en 1914. Países de lengua francesa. Organización de las escuelas del hogar y profesionales de la mujer agrícola. Por asuntos familiares.
- Zamora Martín, Laurentino.** Maestro Nacional. Pensionado en 1921. Francia y Bélgica. Organización de escuelas. Por asuntos personales.

REPERTORIO DE QUIENES OBTUVIERON «CONSIDERACIÓN DE PENSIONADOS»

- Agudo Garat, Marcelo.** Profesor de Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1926. Inglaterra. Escuelas Nuevas de Inglaterra. También fue pensionado.
- Aguirre Gato, Fernando.** Profesor de Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1928. Francia y Bélgica. Reeducción de Anormales. También fue pensionado.
- Alonso Pérez, Antonio.** Consideración de pensionado en 1917. Estados Unidos. Metodología de la enseñanza del español.
- Asenjo Martínez, M.^a Carmen.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1927. Estados Unidos. Educación intelectual y física.
- Barnés Salinas, Francisco.** Catedrático del Instituto-Escuela. Consideración de pensionado en 1923. Alemania. No agotó el tiempo por el golpe de Estado del General Primo de Rivera. Organización en Alemania de la Enseñanza Secundaria de la Historia y la Geografía descriptiva y de la Arqueología y del Arte como factores fundamentales de una enseñanza intuitiva.
- Cadenas, Cándida.** Inspectora de Primera Enseñanza. Consideración de pensionada en 1922-23, prorrogable por un año a partir de 1923. Estados Unidos. Beca ofrecida por el St. Catherine's College de St. Paul Minnesota. Metodologías Nuevas en EE.UU.
- Castellá Lloveras, Luis.** Profesor de Escuela Industrial. Consideración de pensionado en 1921. Francia. Metodología de las Ciencias. También fue pensionado.
- Castilla Polo, M.^a Carmen.** Inspectora de Primera Enseñanza. Profesora del Instituto-Escuela en 1918-19 y 1920-21. Consideración de pensionada en 1921-22. EE.UU. Organización Escolar. Educación y Enseñanza.
- Cebrián Fernández Villegas, M.^a Dolores.** Profesora de la Escuela Normal de Maestras de Madrid. Consideración de pensionada en 1924. Inglaterra. Formación de Maestros. Metodología de las Ciencias Naturales en las Escuelas Normales. También fue pensionada.

- Claver Salas, Pilar.** Inspectora de Primera Enseñanza. Consideración de pensionada en 1927-28. EE.UU. Metodología de las Ciencias. Higiene escolar. También fue pensionada.
- Comas Camps, Juan.** Inspector de Primera Enseñanza. Consideración de pensionado en 1929-30 y 1935-36. Suiza. Escuelas Nuevas. Orientación profesional. También fue pensionado.
- Comas Camps, Margarita.** Profesora de Escuela Normal. Consideración de pensionada en 1926-27-28. Francia e Inglaterra. Biología. Las Ciencias en las Escuelas Normales. También fue pensionada.
- Cuello Calón, Eugenio.** Catedrático de Derecho Penal de Universidad. Consideración de pensionado en 1909, 1911-12 y 1921. Francia, Bélgica, Alemania e Italia. Los procedimientos experimentales de la Psicología de los niños Anormales.
- Díez de Oñate Cueto, María.** Consideración de pensionada en 1920. Estados Unidos. Enseñanza de la Lengua y Literatura españolas.
- Duñaiturria Sainz, Salustiano.** Profesor de Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1919. Alemania y Estados Unidos. Metodología de la enseñanza.
- Escamilla de Simón, Nicolás.** Profesor de Pedagogía de Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1934. Rusia. Organización Escolar en Rusia.
- Fábregas Pedral, Pedro.** Maestro Nacional. Consideración de pensionado en 1936. Bélgica. Estudios pedagógicos.
- Ferragut de Gabilondo, M.^a Emilia.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1931. Francia, Bélgica y Alemania. Enseñanza de Sordomudos.
- García Hernández, Jacinta.** Profesora de Escuela Normal. Consideración de pensionada en 1935. Francia, Bélgica, Holanda, Suiza e Italia. Estudios de la enseñanza del Arte Popular.
- García Martínez, Eladio.** Maestro Nacional. Inspector de Primera Enseñanza. Consideración de pensionado en 1922. Francia, Bélgica y Suiza. Formación del Profesorado. Estudio de la Primera Enseñanza. También fue pensionado.
- García Medina, Fernando.** Maestro Nacional. Consideración de pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Mutualidad Escolar. También fue pensionado.
- García Morente, Manuel.** Consideración de pensionado en 1909. Alemania. Ampliación de estudios pedagógicos.
- García Sainz, Luis.** Profesor de la Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1924. Francia. Enseñanza de la Geografía en las Escuelas Normales. También fue pensionado.

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

- González Palencia, Angel.** Catedrático de Lengua arábico-española. Consideración de pensionado en 1934. EE.UU. Enseñanza lenguas orientales.
- Herrero García, Miguel.** Catedrático de Instituto. Consideración de pensionado en 1926-27. Inglaterra. Enseñanza de las lenguas nacionales. Escuelas Nuevas. También fue pensionado.
- Huerta Naves, Ramón Luis.** Consideración de pensionado en 1913. Bélgica. Paidología.
- Huici Miranda, Julio.** Consideración de pensionado en 1921. Italia. Organización de la Segunda Enseñanza.
- Huici Narvaz, Matilde.** Inspectora de Primera Enseñanza. Consideración de pensionada en 1923-24. EE.UU. Instituciones relativas a la infancia delincuente.
- Ibáñez Gallardo, Carmen.** Consideración de pensionada en 1922-23. Estados Unidos. Metodología.
- Isern Galcerán, Carmen.** Inspectora de Primera Enseñanza. Consideración de pensionada en 1935. Bélgica, Holanda e Inglaterra. Escuelas femeninas de Asistencia Social e Instituciones postescolares. También fue pensionada.
- Jiménez Crozat, M.^a Victoria.** Profesora de Escuela Normal. Consideración de pensionada en 1936. Rumanía. Enseñanza doméstica. Escuelas de Hogar. También fue pensionada.
- Landa Vaz, Rubén.** Maestro Nacional. Catedrático de Instituto. Consideración de pensionado en 1918. Portugal. Organización de la Segunda Enseñanza en Portugal. También fue pensionado.
- León Maroto, Andrés.** Catedrático del Instituto-Escuela. Consideración de pensionado en 1922 y 1929-1930. Inglaterra. Enseñanza secundaria de Física y Química.
- Luzuriaga Medina, Lorenzo.** Inspector de Primera Enseñanza, adscrito al Museo Pedagógico de Madrid. Consideración de pensionado en 1928. Centro América. Dar conferencias pedagógicas en las Repúblicas de Centro América y estudiar la Organización pedagógica y escolar de los referidos países.
- Maeztu y Witney, María de.** Maestra Nacional. Directora del Instituto-Escuela y de la Residencia de Señoritas. Consideración de pensionada en 1927 y 1929. EE.UU. y Cuba. Organización de Residencias y Centros escolares. También fue pensionada.
- Manrique Hernández, Gervasio.** Consideración de pensionado en 1921. Francia. Mutualidades Escolares.
- Martín Ortiz de la Tabla, Enriqueta.** Consideración de pensionada en 1920. EE.UU. Enseñanza del español.
- Mateo Avizanda, Encarnación.** Consideración de pensionada en 1921. Fran-

- cia. Instituciones de educación y Asociaciones de enseñanza para la mujer.
- Mayo Izarra, Margarita de.** Profesora del Instituto-Escuela. Consideración de pensionada en 1924-1925. EE.UU. Nuevas metodologías en EE.UU. También fue pensionada.
- Miaja Carnicero, Amalia.** Profesora de Escuela Normal. Consideración de pensionada en 1926-1927-1928. EE.UU. Enseñanza de las Ciencias Físico-Químicas. Antropometría y Pedagogía General.
- Miguel Puig, Julia de.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1932-1933. Francia, Bélgica, Italia, Alemania y Dinamarca. Sordomudos y la organización de sus Institutos.
- Moles, Lucinda.** Consideración de pensionada en 1933. EE.UU. Educación Física.
- Navarro Alarcón, Aurora.** Consideración de Pensionada en 1920. Francia y Alemania. Educación de Anormales.
- Navarro Margatí, M.^a Luisa.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1913. Alemania. Psicología y tratamiento educativo de las anomalías. También fue pensionada.
- Navia Ossorio Castropol, Luis.** Consideración de pensionado en 1920. Francia e Italia. Organización administrativa de la Enseñanza Primaria.
- Nolla Parriés, Celestina.** Consideración de pensionada en 1913. Francia, Bélgica y Suiza. Las orientaciones pedagógicas actuales. Tuvo que interrumpir su labor por la Guerra Europea.
- Onieva Santa María, Antonio Juan.** Inspector General de Madrid. Consideración de pensionado en 1936 con un grupo de 9 maestros: Ángel Álvaro, de Laguna del Marquesado (Cuenca). José Rubio Amores, de Madrigalejo (Cáceres). Antonio Anda, de Amárita (Álava). Félix Urueña, de San Miguel del Camino (León). Domingo Delgado, de Cubo de Benavente (Zamora). Florencio Rodríguez, de Orense. Gonzalo Polo, de Plata de Olivenza (Badajoz). Manuela Pérez, de Murcia. Enriqueta S. Alonso, de Checa (Guadalajara). Francia e Inglaterra. Organización de escuelas. También fue pensionada.
- Oñate Pérez, M.^a del Pilar.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1920 y 1926. Francia, Bélgica, Inglaterra, Dinamarca, Suecia y Noruega. Instituciones para la continuación de la educación de las jóvenes después de la Primera Enseñanza.
- Orellana Garrido, Jacobo.** Profesor del Colegio Nacional de Sordomudos. Consideración de pensionado en 1917-1918. Francia. Organización del Instituto Nacional de Sordomudos de París. También fue pensionado.
- Peña Camús, Julia.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1932. Suiza. Estudios de Idiomas y Pedagogía.
- Pérez Alemán, Regina.** Consideración de pensionada en 1914. Suiza y Ale-

- mania. Escuelas primarias con la especialidad de las escuelas-jardines en Suiza y Alemania.
- Pérez Casanova, Gonzalo.** Consideración de pensionado en 1920. Francia. Métodos de enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Pintado Arroyo, Sidonio.** Maestro Nacional. Consideración de pensionado en 1912. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de escuelas graduadas y Colonias escolares. El Arte en la escuela. También fue pensionado.
- Quiroga Sánchez, Josefa.** Jefe del Departamento de Trabajos Manuales del Instituto-Escuela. Inglaterra. Trabajos Manuales.
- Ramos Jiménez, Pilar.** Maestra Nacional. Consideración de Pensionada en 1932. Francia, Bélgica, Italia, Alemania y Dinamarca. Sordomudos y Organización de sus Institutos.
- Romero Carrasco, Francisco.** Catedrático de Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1923 y 1927-1928. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de las Escuelas Normales. Metodología de las Matemáticas. También fue pensionado.
- Romero Serrano, Marina.** Maestra de Normal. Consideración de pensionada en 1935-1936. EE.UU. Pedagogía y Educación Física. También fue pensionada.
- Roselló Blanch, Pedro y Rodrigo Bellido, Mercedes.** Inspector de Primera Enseñanza. Directores ambos del curso de perfeccionamiento de Técnicas psicopedagógicas. Consideración de pensionados en 1923-1924. Francia, Bélgica y Suiza. Congreso Internacional de Escuelas Nuevas en Territet (Suiza). Congreso Internacional de Educación Moral. Educación Pacifista. Visita al I. J. J. Rousseau de Ginebra. También fueron pensionados.
- Rubíes Monjonell, Ana.** Directora de una Escuela Comercial de Adultos. Consideración de pensionada en 1926. Francia y Bélgica. Método Decroly. Escuelas Nuevas.
- Sacristán Colás, Dolores.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1934. Inglaterra. Inglés y Prácticas de Organización Escolar.
- Sainz-Amor Alonso, Concepción.** Maestra Nacional. Directora de Grupo Escolar. Consideración de pensionada en 1926. Suiza. Estudios pedagógicos en el Instituto J. J. Rousseau. También fue pensionada.
- Sainz Ruiz, Fernando.** Inspector de Primera Enseñanza. Consideración de pensionado en 1934. Francia. Instituciones complementarias en la Escuela. También fue pensionado.
- San Clemente Garriga, Asunción.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1936. Bélgica. Instituciones Pedagógicas de la Primera Infancia.
- Sánchez Barreda, Miguel.** Director de Escuela Normal de Maestros. Consideración de pensionado en 1931. Francia, Bélgica, Suiza e Inglaterra. Organización Pedagógica y en especial la enseñanza del idioma.

Teresa Marín Eced

- Sánchez Tamargo, Amalia.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1919-1920. Francia, Centros docentes en Francia. También fue pensionada.
- Tarín Marco, Josefa.** Consideración de pensionada en 1920. Francia, Bélgica e Inglaterra. Organización y Método de la enseñanza de Sordomudos.
- Tomás Samper, Rodolfo.** Profesor de Escuela Normal. Director del Asilo Municipal de Nuestra Señora de la Paloma. Consideración de pensionado en 1913-1914. Francia. Organización de las Escuelas Normales. También fue pensionado.
- Unzueta Parra, Hipólito.** Consideración de pensionado en 1912. Alemania. Organización de escuelas.
- Uriz Pi, Elisa.** Profesora de Música de Escuela Normal. Consideración de pensionada en 1921-1922 y 1929. Francia y Alemania. Métodos y procedimientos de la enseñanza musical.
- Uriz Pi, Josefa.** Profesora de Pedagogía de Escuela Normal. Consideración de pensionada en 1921. Alemania y Francia. Enseñanza de la Psicología en las Escuelas Normales. Pedagogía y Organización Escolar.
- Verdú Payá, Remigio.** Profesor de Escuela Normal. Consideración de pensionado en 1932. Francia. Enseñanza de la Gramática.
- Vicente Mangas, Francisca.** Inspectora de Primera Enseñanza. Consideración de pensionada en 1935. Francia, Bélgica y Suiza. Organización de la enseñanza. También fue pensionada.
- Vidal Roget, Augusto.** Maestro Nacional. Consideración de pensionado en 1932. Alemania. Psicología aplicada a la educación de la juventud.
- Viñuela Bordallo, Josefina.** Maestra Nacional. Consideración de pensionada en 1932. Bélgica. Enseñanza de Párvulos.
- Virgili Andorra, José.** Maestro Nacional. Consideración de pensionado en 1936. Bélgica y Suiza. Estudios pedagógicos.
- Xandri Pich, José María.** Inspector de Primera Enseñanza. Consideración de pensionado en 1924-1925. Francia, Bélgica y Suiza. Orientaciones de la enseñanza popular obrera aplicables a las escuelas complementarias y de adultos. También fue pensionado.
- Zaragüeta Bengoechea, Juan de.** Catedrático de Universidad. Consideración de pensionado en 1934. Alemania. Organización Escolar y Universitaria.
- Zulueta Escolano, Luis de.** Profesor de la Escuela Superior del Magisterio. Consideración de pensionado en 1927. Latinoamérica. Relaciones científico-pedagógicas con América. Impartir un curso de problemas educativos y sociales en las Instituciones hispano-mexicanas. También fue pensionado.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Abela y Espinosa de los Monteros, Carmen 160, 163, 176, 178, 193, 271, 305, 359	Álvarez García, Rafael 137, 237, 359
Achúcarro (Dr.) 291	Álvarez Junco, J. 310
Agazzi, R. 280	Álvarez Santullano, Luis XXXVI, 109, 113, 119, 138, 146, 147, 161, 162, 163, 171, 177, 178, 188, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 213, 214, 227, 230, 231, 232, 234, 236, 274, 280, 281, 283, 285, 289, 299, 300, 307, 320, 328, 331, 341, 343, 344, 345, 348, 359
Agosti Moreno, Luis 377	Álvarez Soriano, Juana 192
Agudo Garat, Marcelo 34, 145, 176, 239, 242, 244, 246, 247, 283, 285, 359, 381	Álvarez Soriano, Sisinio 134, 161, 192, 304, 314, 360
Aguirre Gato, Fernando 176, 178, 179, 192, 281, 303, 359, 381	Allué Salvador, Miguel 142, 161, 238, 239, 248, 277, 288, 315, 360
Agustín, F. 321	Amorena y Blasco Michelena, Luis 377
Alas, Leopoldo 282	André Rey, M. 228
Alfaya López, Concepción . . . 133, 159, 160, 163, 234, 236, 277, 281, 299, 304, 308, 309, 310, 315, 344, 359	Angulo Gómez, Antonio 34, 237, 271, 360
Alfaya López, M. ^a Paz 359	Antipolí (Mme.) 228
Almazán Francos, Isidro 135, 149, 151, 163, 269, 274, 314, 315, 359	Aparicio Pérez, Ramón 271, 360
Alonso Pérez, Antonio 381	Aparicio Reyuela, Julio 377
Alonso Zapata, Manuel 125, 126, 149, 164, 171, 234, 254, 257, 261, 274, 283, 309, 310, 315, 340, 356, 359	Apraiz Buesa, Ángel 238, 248, 331, 360
Altamira Crevea, Rafael XXXVI, XXXVII, 120, 146, 154, 213, 288, 290, 296, 299, 306, 307, 312, 359	Araquistáin, Luis 128
Álvarez Díaz, Josefa 157, 237, 269, 283, 303, 304, 315, 359	Arenal, Concepción 154, 306
	Arias Muñoz, Manuel 377

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Arias Rodríguez del Valle, José	Barcina Castara, Juan 377
Ramón 239,	Barco Hernández, Ángela 271,
246, 247, 299, 360	361
Arnal Buch, Juana 360	Barnés Salinas, Domingo
Arnal Caverro, Pedro 200,	XXXVII, 116, 117, 129, 153, 162,
201, 277, 360	163, 238, 239, 246, 252, 254, 255,
Arnold, T. 245,	269, 271, 278, 281, 283, 285, 286,
289	289, 290, 293, 296, 313, 316, 325,
Asenjo García, Victorina 237,	326, 327, 328, 329, 330, 331, 336,
360	337, 338, 339, 340, 342, 348, 361
Asenjo Martínez, M. ^a Carmen 381	Barnés Salinas, Francisco
Asensi Beviá, Amelia 157,	XXXIX, 110, 125, 162, 281, 313,
237, 360	345, 381
Asín Palacios, Miguel	Barth, P. 252,
XXXVII	257, 259, 289
Audermars, M. (Mlle.) 227,	Barroso Castillo, A. XXIV,
229, 280, 286	118, 119
Azabal Molina, Teófilo 237,	Baudouin, M. 228
326, 360	Baumgarten (Dra.) 292
Azcárate, Gumersindo de 241	Bayón Carretero, David 275,
Azcárate, Pablo de 162	283, 341, 361
Azcoaga, E. 344	Bécares Más, Luisa 157,
Azpeurrutia Flórez, José M. ^a . . 146,	299, 361
277, 303, 307, 315, 360	Bechterew 213
Bach Rita, Pedro 160,	Beetrup, Holder
360	Begué Castro, Remedios 271,
Baltrá Elías, José XXVI	361
Ballester Gozalvo, José 377	Beltrán Rózpide 152
Ballesteros Usano, Antonio . . XXXV,	Bergamín, Francisco 122
126, 128, 134, 137, 146, 147, 182,	Bergson 179,
188, 190, 196, 197, 200, 204, 207,	180
209, 210, 217, 219, 220, 223, 225,	Bertier, G. 190,
232, 236, 237, 274, 275, 276, 280,	191, 285
283, 286, 287, 289, 304, 310, 312,	Besteiro, Julián XXXI,
315, 318, 320, 324, 326, 328, 338,	100, 239
340, 341, 344, 348, 356, 360	Binet, A. 176,
Ballesteros Usano, Dolores . . . 108,	191, 194, 292, 293
137, 157, 237, 360	Blanco Sánchez, Rufino
Barbeito Cerviño, María 209,	XXXVI, XXXVII, 120, 153, 163,
211, 221, 223, 236, 254, 260, 261,	212, 213, 272, 281, 288, 313, 315,
263, 269, 279, 326, 361	330, 340, 348, 361

Indice

	<u>Página</u>		<u>Página</u>
Blanco Suárez, Pedro	312, 377	Canalejas	118
Blanco Yuste, Pedro	162, 182, 361	Cantón Salazar, Mercedes . . .	206, 237, 315, 361
Blanco Yuste, Rafael	110, 176, 178, 179, 180, 192, 269, 289, 296	Cantón Salazar Odena, M. ^a Paz	377
Boch Gimpera, P.	336	Capó Valls de Padrinas, Juan .	XXXVI, 126, 134, 147, 171, 236, 237, 274, 276, 361
Bohigas Gavilanes, Francisca .	130, 214, 227, 235, 289, 292, 315, 340, 361	Carpintero Moreno, Heliodoro	237, 361
Boix Chaler, Isidoro	219, 227, 237, 269, 271, 310, 361	Carrera Díaz, Ramón	361
Bolívar, Ignacio	XXIV, XXXVII	Carrillo Guerrero, Francisco . .	146, 161, 261, 263, 272, 275, 304, 362
Boon, G.	212, 286	Casares Gil (Dr.)	XXXVIII, 162
Bouvier, Bernard	226	Casas Alaiz, Francisco	377
Bovet, Pierre	113, 130, 226, 227, 228, 231, 232, 236, 237, 280, 286, 347	Cascante Fernández, Carmen .	377
Brackenbury, Laura	277	Caselles Rollán, Pedro	377
Brantmay (Dr.)	228	Casiano Mayor, Martina	254, 269, 362
Brunot, Fernando	193	Casona, Alejandro	343, 344
Buisson	176, 180, 320	Castellá Lloveras, Luis	128, 178, 194, 362, 381
Buylla, Adolfo	XXXVI, 152, 153, 282, 306	Castex, André	180, 193
Buyse	212	Castilla Polo, Carmen	125, 300, 381
Caballero Ibáñez, Vicente . . .	361	Castillejo Duarte, José	XIX, XXIII, XXV, XXXIV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 154, 163, 179, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 242, 244, 246, 248, 253, 264, 267, 268, 270, 271, 279, 282, 299, 300, 340, 348, 356, 362
Cabrera, Blas	XXXIX	Castro, Américo	XXXVI, 162
Cáceres, B.	306	Cebrián Fernández Villegas,	
Cadenas, Cándida	381	Amparo	100, 159, 300, 345, 362
Cajal Sarasa, Máximo	361		
Calviño	268		
Camp Arboix, J.	336		
Campillo González, Ricardo . .	361		
Campo Palacio, Vicente	200, 361		
Camprubí, Zenobia	300		

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Cebrián Fernández Villegas, Antonia 261, 377	Condorcet, Marqués de (Carriat, A.N.) 290
Cebrián Fernández Villegas, Dolores (Sra. de Besteiro) .. XXXI, 100, 117, 121, 159, 227, 236, 246, 247, 277, 313, 332, 362, 382	Correas Fernández, Dionisio . 134, 137, 190, 206, 209, 215, 218, 237, 283, 333, 340, 362
Cebrián Fernández Villegas, María 378	Cossío, Manuel Bartolomé ... XVII, XVIII, XXV, XXXVI, 98, 144, 145, 146, 154, 156, 157, 158, 162, 164, 230, 238, 239, 248, 249, 250, 260, 270, 282, 288, 295, 296, 297, 298, 301, 302, 304, 307, 309, 310, 312, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 328, 329, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 362
César Rodríguez, José 171, 195, 261	Costa, Joaquín XXV, 154, 302, 309
Christiaens, A. G. 201, 212, 215, 280	Cousinet, R. 189, 280, 286, 352
Claparède, Ed. 58, 113, 194, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 237, 270, 279, 280, 281, 286, 287, 292, 293, 294, 347	Crimi, Michelle 275
Claver Salas, Pilar 137, 239, 242, 244, 246, 271, 299, 305, 362, 381	Cronwell (Miss) 189
Cobb, Christopher H. 306, 307	Cuello Calón, Eugenio 192, 331, 382
Cohen, H. 252, 259	Cutanda Salazar, Inés 114, 159, 160, 237, 262, 263, 277, 362
Comas Camps, Juan 34, 113, 186, 190, 194, 232, 234, 237, 277, 278, 280, 281, 283, 285, 286, 287, 292, 293, 304, 325, 328, 340, 362, 382	Cutanda Salazar, Margarita .. 114, 159, 237, 254, 261, 269, 304, 363
Comas Camps, Margarita ... XXXV, 125, 126, 159, 160, 214, 227, 239, 242, 246, 247, 270, 277, 280, 283, 296, 325, 328, 331, 335, 336, 337, 342, 382	Charlot 343
Comas Ribas, Gabriel 119, 227, 362	Chico Rello, Pedro 125, 126, 161, 272, 277, 280, 281, 315, 325, 327, 363
Compayré, G. 180, 290	D'Amicis, Edmundo 277
Conde Abellán, Carmen 378	Dalcroze, Jacques 225, 228, 278
Conde de Casa-Valencia 155	Davison, F. 289
	Decroly, O. 58, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 217, 279, 280, 286, 293, 294
	Delacroix 176, 178
	Delgado Criado, D. 310
	Delhem, M. 286

	<u>Página</u>		<u>Página</u>
Demolins, Edmoud	190, 191	Esteban Mateo, León	273
Demoor	212	Eyaralar Almazán, José M. ^a	160, 277, 281, 328, 363
Descocudres, A. (Mlle.)	227, 228, 237, 280, 294	Fábregas Pedral, Pedro	382
Devogel, M.	201, 202, 217	Faria de Vasconcellos, A.	212
Dewey, J.	280, 281, 285	Faro de la Vega, Félix Isaac	134, 137, 363
Díaz Riva, M. ^a Victoria	161, 178, 193, 206, 237, 300, 363	Feré, Ch.	294
Díaz Rozas, Manuel	237, 261, 363	Fernández Ascarza, Victoriano	XXXVII, 162
Díaz Ruano, José	176, 178, 179, 190, 209, 219, 363	Fernández Caro, Ángel	363
Díez de Oñare Cueto, María	382	Fernández Ortega, Guadalupe	281, 363
Domingo, Marcelino	320, 344	Ferragut de Gabilondo, M. ^a	
Doñate Jiménez, José	269, 363	Emilia	382
Doreste Betancor, Federico	130, 134, 149, 151, 190, 200, 204, 206, 214, 236, 237, 249, 261, 263, 274, 314, 331, 363	Ferrer, C.	100
Dortrens, Robert	228, 280, 286, 347	Ferrer Colubret, Salvador	134, 174, 176, 180, 192, 200, 206, 209, 237, 272, 275, 296, 303, 344, 363
Doval	163	Ferrière, Adolfo	58, 129, 130, 227, 280, 286, 287
Ducos, Hyppolyte	275	Ferrière, M. Claude	130, 231, 347
Duñaiturria Sainz, Salustiano	382	Ferry, J.	180, 246
Duperier, A.	XXVI	Fichte, J.G.	289
Durán Cebrián, Victoriana	378	Figueroa, A. de (Conde de Gimenno)	119
Durán Macías, Victoria	378	Fontègne	228
Durkheim	176, 180, 289	Freinet, C.	189
Eced Heydeck, María	363	Freire Méndez, Justa	171, 261, 325, 328, 341, 363
Eiján Lorenzo, Antonio	363	Freixa Torroja, Antonieta	34, 262, 263, 269, 364
Elías Ferrer, Montserrat	378	Froebel	245, 289
Ensor, Beatrice (Mrs.)	58	Fuentes, Magdalena S.	152, 378
Escamilla de Simón, Nicolás	382	Fuertes Boira, José M. ^a	364
Escurdia Gascue, Sandalio	277, 363	Galdo y Magaz	155

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Gali, A. 278	Garrido Buezo, M. ^a Rosario .. 160, 365, 378
Galisteo Sotos, José 299, 364	Gasset, Ángeles 108
Gancedo (hermanas) 300	Gazapo Abelló, Emilio 171, 261, 365
Garayalde Leunda, Joaquina . 364	Geheeb, P. 285
García Almería, Francisco ... 125, 236, 304, 364	Gemelli, Padre 263
García Arenal, Pilar 199, 364	Germain (Dr.) 291, 292
García Arroyo, M. ^a del Carmen 114, 178, 180, 192, 212, 214, 237, 275, 277, 281, 296, 304, 364	Gil Cuervo, Dolores 365
García Candel, Jesús 326, 364	Gil Febrel, M. ^a Cruz 136, 179, 209, 219, 237, 263, 365
García Dorado, M. ^a Luisa ... 300, 364	Gil Mateos, Juan Antonio ... 378
García García, Elisa 117, 243, 364	Gil Muñoz, Antonio 133, 137, 160, 161, 180, 192, 273, 274, 277, 280, 281, 289, 312, 328, 365
García García, Ignacio 364	Gil Robles, José M. ^a 336
García Hernández, Jacinta ... 382	Gilard, M. 198
García López, Rosa 378	Gimeno, Amalio XIX, 118
García Lorca, Federico 343	Giner Daroca, Rafael 160, 273, 282, 303, 315, 365
García Martínez, Eladio 124, 147, 188, 200, 209, 218, 274, 276, 280, 281, 286, 341, 364, 382	Giner García, Gloria 378
García Medina, Fernando ... 274, 283, 315, 364, 382	Giner de los Ríos, Francisco .. XVII, XIX, XXV, 245, 282, 289, 324, 351, 353
García Medina, M. ^a Luisa ... 262, 364	Giner de los Ríos, Hermenegil- do 142, 162, 277, 288, 290, 365
García Morente, Manuel 57, 382	Gómez Martínez, M. ^a Dolores 160, 206, 296, 365
García Ojeda, Joaquín 364	Gómez Molleda (Dra.) XXV
García del Real Mijares, Matil- de XXXI, XXXVI, 117, 119, 124, 126, 147, 157, 158, 162, 214, 239, 242, 243, 247, 248, 274, 277, 315, 364	Gómez Orfanel, Germán XX, 7, 39, 349
García del Real Mijares, Pilar . 365	Gómez Sánchez, Ana María .. 365
García Sainz, Luis 227, 249, 365, 382	Gómez Sánchez, Aníbal 378
	González Blanco Gutiérrez, M. ^a Dolores 133, 159, 178, 237, 261, 365
	González Cobo, Antonio 378
	González de Echávarri XXXIII

Índice

	<u>Página</u>		<u>Página</u>
González Fernández, Anastasio		Hernández Pacheco	XXXVI
A.	153,	Herrera Oria, Enrique	379
178, 192, 213, 239, 248, 286, 287,		Herrero García, Miguel	125,
293, 312, 313, 365		126, 130, 142, 175, 179, 186, 188,	
González Mora, Luis	378	196, 232, 236, 238, 239, 244, 246,	
González Moral, Victorino . . .	378	247, 271, 275, 279, 300, 319, 366,	
González Palencia, Ángel	383	383	
González Revilla, Leopoldo . .	312,	Herrero Pérez, José	190,
366		236, 237, 281, 366	
González Rivas, Álvaro	117,	Higueras Rojas, Carmen	379
190, 236, 275, 366		Hinsdale, B.A.	278
Goyri de Menéndez Pidal, Ma-		Hoyos Sainz, Luis M.ª de	110,
ría	162	153, 162, 163, 178, 192, 249, 250,	
Gozalo Blanco, Elena	379	257, 260, 281, 288, 304, 305, 313,	
Granell Forcadell, Miguel . . .	119,	329, 366	
151, 193, 293, 305, 366		Huerta Naves, Ramón Luis . .	383
Guex, M.	225	Hueso Carceller, José	379
Guillaume, S.	290	Hueso Moreno, Virgilio	149,
Guitart, E.	306	180, 182, 277, 280, 284, 315, 366	
Gurlitt, L.	251,	Hugo, Victor	353
252, 279		Huguenin, E.	286
Hamaide (Mlle.)	211,	Hughes, J.L.	289
212, 286		Huici Miranda, Julio	383
Harris, W.T.	289	Huici Narvaz, Matilde	383
Hartman, N.	252,	Hume, D.	289
258		Ibáñez Gallardo, Carmen	383
Hegel, G.W.T.	290	Iglesias Hernández, Tomasa . .	366
Heger, M.	212,	Irueste y Roda, Amparo	366
213		Iscar Peyra, Fernando	246,
Hennigen	285	247, 269, 275, 282, 366	
Herbart, J.F.	255,	Isern Galcerán, Carmen	157,
257, 290		161, 200, 236, 274, 304, 366, 383	
Herder, J.G.	290	Jaén Sánchez, Juan	134,
Herlin, A. (Dr.)	193,	227, 229, 232, 237, 277, 289, 366,	
212, 294		Jaensch, E.R.	252,
Hernández de la Herrera, Gre-		258	
gorio	134,	James, W.	289
137, 151, 161, 206, 209, 212, 236,		Janet, Pierre	176,
237, 249, 250, 261, 262, 264, 294,		179, 194	
305, 366		Jespersen, Otto	278

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Jiménez de Asúa 114	246, 247, 270, 275, 277, 296, 299,
Jiménez Crozat, M. ^a Victoria . 237,	300, 313, 331, 332, 340, 367, 383
281, 328, 366, 383	Lange, F. 257
Jiménez Fraud, Alberto XVIII,	Laporta, Francisco XX,
XXXVIII, 154, 162, 228, 299, 340,	XXXIII, 7, 174, 347, 349
348, 366	Lavisse, Ernest 180,
Jiménez Girón, José M. ^a 379	278, 290
Jöde 285	Lay, W.A. 257,
Jonkheere 212,	290
217	Leal Crespo, Fernando 274,
Joteyco (Dra.) 212,	367
213, 217	Leal Crespo, Luis 237,
Jou Olio, Lorenzo 379	367
Julien, M.A. 290	Leal Quiroga, Teodosio 114,
Junquera Lucas, Gonzalo 367	117, 153, 246, 247, 277, 367
Just 254,	Leirós Fernández, Sara 135,
257	262, 367
Jutglar, A. 336,	Lemaître, A. 290
356	León Maroto, Andrés 125,
Kant, E. 241,	383
259, 290	Lerena, Carlos 357
Kerschensteiner, George 252,	Lida, C.E. 310
254, 260, 275, 280, 285	Lietz 251,
Kilpatrick, W.H. 285	285
Krane Paucker, E. 344	Lillo Rodelgo, E. José
Kriek, E. 252,	XXXVI, 119, 124, 126, 134, 147,
260, 290	171, 178, 214, 236, 237, 262, 264,
La Cierva 298	344, 367
Labra, Rafael M. ^a 154,	Lipps, F.G. 257
306	Liz Díaz, María 175,
Lafendel, L. (Mlle.) 227,	236, 262, 263, 341, 367
229, 280, 286	Locke, J. 289
Lafora, G.R. (Dr.) 151,	Lombardo-Radice, G. 263,
162, 192, 291, 292	280, 290
Lahy 176	Loosli-Usteri (Mme.) 228
Lain Entralgo	Loperena Romá, Pedro 123,
XXXIX	180, 182, 184, 186, 214, 215, 219,
Lalande 176,	236, 269, 275, 313, 319, 367
178	López Núñez, Alvaro 119,
Landa Vaz, Rubén 125,	151, 193, 293, 305, 367
126, 142, 162, 236, 238, 239, 244,	López Otero, José 397

Índice

	<u>Página</u>		<u>Página</u>
López Pérez, Ricardo	367	271, 273, 274, 275, 281, 283, 310,	
López Uceda, Cándido	367	312, 316, 319, 320, 323, 324, 325,	
López Velasco, Elisa	121,	326, 327, 328, 331, 333, 334, 340,	
219, 261, 270, 296, 300, 304, 367		341, 345, 348, 356, 368	
Losada Pérez, Victoria	161,	Llorca García, Angel	
189, 193, 206, 209, 215, 367		XXXVI, 119, 124, 125, 126, 130,	
Lozano (Dr.)	327	145, 149, 150, 161, 162, 164, 171,	
Lozano, C.	310,	174, 175, 178, 179, 180, 182, 186,	
318, 323, 327, 336		188, 190, 214, 215, 219, 227, 236,	
Lozano Aguilera, Teodomiro	134,	249, 250, 253, 254, 260, 261, 262,	
161, 292, 367		264, 274, 276, 280, 281, 283, 299,	
Lozano Cuevas, Edmundo	117,	314, 319, 326, 334, 340, 341, 345,	
239, 246, 247, 269, 277, 296, 297,		348, 368	
367		Llorca Martínez, Juan Bautista	236,
Lozano López, José M.ª	269,	269, 277, 296, 368	
368		Llorca Radal, Jesús	277,
Luzuriaga Medina, Lorenzo		368	
XXXV, XXXIX, 58, 111, 126, 130,		Llorens Clariana, Antonio	249,
146, 149, 162, 176, 178, 179, 180,		252, 260, 368	
182, 204, 209, 210, 212, 215, 230,		Maceda López, Aurora	236,
232, 235, 239, 248, 249, 250, 251,		262, 368	
252, 253, 254, 256, 257, 258, 259,		Machado, Antonio	345
260, 270, 271, 274, 275, 276, 279,		Madariaga, César de	232,
280, 281, 282, 283, 285, 286, 287,		290, 292	
288, 289, 290, 296, 297, 310, 313,		Madariaga, Salvador de	343,
316, 319, 320, 321, 323, 325, 327,		344	
328, 330, 331, 336, 337, 338, 340,		Maeztu y Whitney, María de	XXXI,
341, 354, 368, 383		XXXV, XXXVII, XXXVIII, XXXIX	
Lynch, A.J.	285	109, 110, 115, 117, 125, 126, 141,	
Llacer Botella, Ricardo	368	160, 162, 165, 172, 176, 214, 219,	
Llach Carreras, Juan	164,	227, 228, 236, 239, 242, 244, 246,	
181, 299, 319, 368		247, 249, 250, 252, 257, 258, 260,	
Llarena Lluna, Juan	277,	264, 271, 288, 290, 299, 300, 330,	
281, 368		341, 342, 348, 368, 383	
Llongueras Badía, Juan	219,	Majano Araque, Concepción	219,
225, 227, 249, 253, 269, 277, 278,		227, 237, 271, 315, 341, 369	
303, 313, 368		Mallart	291
Llopis Ferrándiz, Rodolfo	XXXV,	Mancho Alasruay, Ricardo	181,
113, 116, 128, 174, 175, 176, 178,		219, 236, 369	
179, 181, 182, 186, 188, 190, 209,			
212, 214, 232, 236, 238, 254, 264,			

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

	<u>Página</u>		<u>Página</u>
Manrique Hernández, Gervasio		142, 239, 242, 244, 246, 271, 277,	
XXXVI, 128, 147, 190, 214, 236,		300, 369, 384	
274, 276, 280, 292, 369, 383		Meilli, M.	228
Manuel Nogueras, Francisco .	34,	Mena Sánchez, Alfredo	137,
189, 236, 237, 328, 369		250, 261, 294, 369	
Marcos Candanedo, Julio . . .	369	Menard, R.	290
Marichelli	178,	Méndez de la Torre, Adelina .	145,
192		160, 262, 303, 369	
Marquina, Eduardo	100	Menéndez Pidal, Ramón	XXVI,
Martí Alpera, Félix	119,	XXXVIII, 162, 164, 269	
149, 151, 161, 164, 189, 200, 204,		Mérida Nicolich, Eloísa	273,
206, 236, 274, 276, 277, 280, 281,		280	
283, 309, 313, 314, 331, 335, 336,		Meumann, E.	257
337, 338, 369		Meyerson, E.	178
Martín, W.	234	Miaja Carnicero, Amalia	384
Martín Ortiz de la Tabla, Enri-		Millioud	226
queta	383	Mira y López	291
Martínez, Justo	163	Miralles Solbes, Lorenzo	175,
Martínez Álamo, Julia	176,	178, 239, 247, 269, 277	
262, 369		Molero Pintado, A.	327,
Martínez Cuadrado, M.	98	330, 334, 335, 336	
Martínez Muñoz, Enrique . . .	309	Moles, Lucinda	384
Martínez Strong, Pablo	152,	Monforte Fernández, Bonifacia	370
153		Montaigne, M.	187,
Martínez Suárez, M. ^a Angeles .	237,	290	
277, 369		Montalvo Sanz, Serafio	370
Martonne	176	Montáñez Matilla, Diego	379
Maspons Angusell, F.	336	Montero	163
Masiera Vila, Víctor		Montessori, María	263,
XXXVI, 162, 178, 219, 227, 230,		280, 288	
234, 269, 270, 271, 277, 312, 320,		Montúa Imbart, José	200,
331, 336, 339, 369		277, 370	
Mateo y Avizanda, Encarna-		Moreno Caracciolo Boch, Ma-	
ción	383	riano	379
Mateos Mateos, Modesta . . .	262,	Moreno Rodríguez, Agustín . .	136,
369		379	
Matrot, M.	201	Moreno de Sosa, Juana	125,
Maura, S.	XIX,	130, 212, 214, 219, 229, 236, 237,	
100, 121, 298		239, 242, 246, 247, 252, 272, 300,	
Mayo Izarra, Margarita de . . .	125,	370	

Índice

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Morrós Sardá, Julia 108, 142, 180, 192, 194, 209, 214, 237, 272, 289, 296, 300, 344, 370	Nyns 217
Moyano, Claudio 188	Ochoa, Severo XIX, XXXIX
Muguruza Otaño, José M.ª . . 134, 239, 312, 370	Oliver Belmás, Antonio 309
Munáñiz Sánchez, Pilar 379	Oloriz, Federico XXXVII
Münstenberg, Hugo 275, 289	Onieva Santa María, Antonio Juan XXXV, 134, 147, 161, 236, 249, 252, 260, 272, 274, 277, 307, 325, 328, 370, 384
Munuera Morosoli, Luis 137, 250, 261, 294, 370	Ontañón Arias, José 153, 249, 250, 290, 302, 313, 328, 370
Muñiz, A. 237	Ontañón Valiente, Juana 145, 300, 327, 340, 370
Natorp, P. 252, 256, 257, 258, 259, 290, 320, 329	Oña Spert, M.ª Carmen 176, 237, 371
Navarro Alarcón, Aurora 384	Oñate Pérez, M.ª Pilar 121, 145, 161, 189, 219, 227, 236, 249, 253, 274, 276, 281, 371, 384
Navarro Flores, Martín 117, 142, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 276, 277, 281, 300, 332, 339, 370	Orduño Lantarita, Matilde . . 371
Navarro Margati, M.ª Luisa (Sra. de Luzuriaga) 110, 178, 193, 214, 236, 237, 254, 260, 280, 281, 286, 293, 294, 305, 325, 328, 345, 370, 384	Orellana Garrido, Jacobo XXXV, XXXVII, XXXIX, 119, 151, 162, 174, 178, 179, 180, 182, 186, 192, 193, 194, 204, 206, 209, 214, 215, 239, 248, 261, 279, 282, 285, 286, 292, 294, 300, 304, 305, 371, 384
Navarro Martín 243	Orencio Muñoz, Francisco . . . 379
Navarro Sandalinas, R. 336	Ortega y Gasset, José XVII, XXXVI, XXXVIII, 114, 116, 152, 153, 162, 353, 354, 357
Navaz Sanz, José M.ª 176, 178, 193, 299, 315, 370	Ortega Pérez, Elvira 176, 371
Navia Ossorio Castropol, Luis . 384	Ortega Pérez, Visitación 192, 281, 371
Neyrinck, V. 275	Ortiz Currais, Antonia 189, 209, 262, 371
Nogués Sardá, Agustín 126, 146, 189, 190, 200, 204, 205, 215, 274, 312, 370	Ovejero, Andrés 128
Nogués Sardá, M.ª Dolores . . 159, 236, 286, 370	Pablo Colimorio, Teresa de . . 271, 339, 371
Nolla Parriés, Celestina 384	Pascua, Marcelino 345
Novoa Ortiz, Sofía 379	
Núñez de Arenas 128, 307	
Nuviola Falcón, Mariano 119, 178, 179, 193, 227, 236, 271, 294, 305, 339, 370	

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Pascual Villalba, Isabel 275, 371	231, 237, 280, 281, 286, 287, 293, 343, 347
Paulsen, H. 285	Pieron, H. 176, 178, 180, 192, 194
Paunero Ruiz, Luis 133, 161, 193, 207, 209, 237, 277, 279, 309, 328, 371	Piñol, José de XXXVII, XXXVIII
Pécaut 180, 245	Pinedo Martín, Vicente 293, 372
Pedreira Fernández, Marcelino 299, 303, 371	Pintado Arroyo, Sidonio 119, 124, 164, 219, 225, 236, 313, 332, 372, 385
Peinado Altable, José 134, 214, 227, 229, 232, 237, 277, 289, 294, 371	Piñol Mirada, José 236, 271, 339, 372
Peña Camús, Julia 384	Pizzigone (Sra.) 262
Peña Lobón, Lorenzo de la 171, 371	Plata Gutiérrez, José 134, 137, 151, 194, 206, 209, 237, 250, 261, 272, 274, 289, 294, 305, 372
Pereyra, M. 302	Platón 256
Pérez Alemán, Regina 384	Plaza Arroyo, Josefa 372
Pérez Casanova, Gonzalo 385	Plaza Sánchez, Dionisia 192, 194, 372
Pérez Galán, M. 322, 323, 327, 336, 340	Poch Garí, Jaime 239, 244, 271, 277, 281, 282, 339, 372
Pérez Mateo, Francisco 379	Poincaré 176, 180
Pérez Mota, Adolfo 379	Pontes Lillo, Amadeo 121, 181, 182, 200, 214, 219, 236, 372
Pérez Solsona, Josefa 380	Posada y Biesca, Adolfo Gonzá- lez 109, 154, 264, 282, 288, 306, 307, 308, 309, 313, 328, 348, 372
Perojo Figueras, José del 117, 241, 248, 371	Prat de la Riba 335
Perrelet, L. Artus 277	Prats, A. 336
Peso Sevillano, José del 114, 128, 194, 219, 229, 236, 237, 271, 339, 372	Prieto Fernández, Dionisio 125, 182, 199, 200, 261, 277, 333, 340, 372
Pestalozzi 223, 245, 256, 259, 289, 290	Primo de Rivera (general) 61, 97, 104, 112, 232
Pestana, Alicia (Sra. de Blanco) XXXI, XXXV, XXXVIII, 278, 285, 299, 372	Puelles Benítez, M. 312
Petersen, Peter 252, 275, 280, 285	Puente Larios, José de la 112, 161, 277, 282, 300, 331, 339, 372
Petit, E. 226	
Piaget, Jean 228,	

Índice

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Puertas Latorre, M.ª Visitación 176, 182, 209, 212, 214, 328, 333, 372	270, 282, 283, 286, 291, 292, 293, 294, 296, 305, 313, 342, 373, 385
Quiñones Valdés, Mercedes .. 237, 262, 373	Rodríguez Cánovas, J. 309
Quiroga Sánchez, Josefa 385	Rodríguez Charentón, Aurelio 209, 210, 214, 237, 277, 373
Ramírez de Arellano Ramírez, África 135, 151, 269, 299, 314, 373	Rodríguez Mata, Angel 277, 280, 281, 283, 285, 373
Ramón y Cajal, Santiago XXVI, XXXVII, 213, 356	Rodríguez Rodríguez, Florenti- no 341, 344, 373
Ramos Jiménez, Pilar 385	Rodríguez Sáenz, Anselmo ... 373
Reddie, C. 191	Rodríguez San Pedro XIX, XXIV, 4, 110, 111, 152, 298
Rego, Angel do XXXVI, 304	Roig Soler, Rosa 237, 261, 373
Rein, W. 252, 255, 256, 257, 290, 320	Romanones (Conde de) 118
Rey, Abel 176	Romero Carrasco, Francisco . 133, 181, 281, 296, 304, 309, 316, 328, 373, 385
Rey Pastor, Julio XXXVII	Romero Serrano, Marina 385
Ribera Villaró, Juan 303, 373	Romero Zurita, Francisco ... 380
Ribot 179, 194	Roselló, Alejandro 242
Riera Vidal, Pedro 179, 237, 261, 310, 319, 339, 373	Roselló Blanch, Pedro XXXV, 126, 130, 162, 172, 175, 207, 219, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 239, 248, 270, 272, 274, 281, 282, 283, 285, 288, 293, 296, 325, 328, 331, 348, 373, 385
Riesco González, Avelino 145, 303, 305, 373	Rotten, Elisabeth 58
Río Horteiga, Pío del XXXIX	Rouma 217
Riobó (Dr.) 268	Roura Parella, Juan 116, 133, 134, 252, 260, 270, 296, 331, 336, 338, 339, 340, 373
Ríos Urruri, Fernando de los . XXXVIII, 114, 116, 154, 162, 176, 249, 250, 256, 257, 258, 264, 281, 288, 313, 315, 316, 321, 322, 323, 326, 327, 329, 330, 334, 339, 342, 344, 348, 373	Rousseau, J.J. 130, 286, 322, 347, 352
Rius Zunon, José 380	Rousselot (Abate) 178, 179, 191, 192
Rodrigo Bellido, Mercedes ... XXXIX, 112, 125, 126, 145, 151, 172, 193, 194, 214, 219, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 261, 263,	Rubiano Herrera, Santos 380
	Rubies Monjonell, Ana 385
	Rubio, Ricardo XXXVI, 162, 380

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Ruiz de Quevedo, M. 155	Sánchez Tamargo, Elena 157, 158, 274, 374
Ruiz Ruiz, Blasa Claudia 380	Sánchez Trincado, José Luis .. 380
Ruiz Santiago, Jacinto 380	San Martín Satrustegui, Alejan- dro 241, 248
Ruskin 245	Sanmartín Suñer, Arturo 189, 190, 200, 204, 206, 207, 209, 262, 304, 374
Ruvira Jiménez, Mariano 374	Santaló Parvorell, Miguel 162, 236, 277, 281, 303, 313, 315, 320, 331, 334, 335, 336, 348, 374
Ruyssen 237	Santiago González, Tomás de . 261, 374
Sacristán Colás, Dolores 385	Sanz Escartín, Eduardo (Conde de Lizárraga) 117, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 313, 374
Sáez Morilla, Mariano 130, 327, 340, 374	Sanz Poch, Jesús 190, 219, 227, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 281, 328, 374
Sainz-Amor Alonso, Concep- ción XXXV, 149, 236, 261, 263, 274, 275, 280, 283, 288, 290, 314, 320, 325, 328, 335, 336, 341, 374, 385	Sardá, Agustín 153, 162
Sainz Ruiz, Fernando XXXV, 126, 134, 135, 146, 163, 174, 184, 186, 187, 188, 195, 196, 198, 199, 200, 204, 207, 218, 236, 276, 280, 282, 283, 285, 287, 312, 313, 319, 324, 325, 326, 328, 332, 333, 334, 340, 348, 374, 385	Sayés Basterrechea, Isidoro J. . 374
Saiz de Otero, Concepción ... 117, 153, 239, 277, 281, 313, 374	Seco Serrano, Carlos 336
Salmerón García, Nicolás 176, 374	Seguin, E. 294
Salomón, Otto 198	Segura de la Garmilla, Ramón 374
Salvio Comas, Montserrat ... 380	Sela Sampil, Aniceto XXXI, XXXVI, 282, 300, 380
Samaniego Boneu, M. 327	Sela Sampil, Josefina 125, 250, 374
Sampol y Fiol, Bernardo 380	Sena González, Carlos de 200, 203, 214, 375
San Clemente Garriga, Asun- ción 386	Sensat Vila, M. ^a Rosa XXXV, 159, 174, 209, 212, 214, 227, 232, 234, 274, 277, 313, 320, 331, 335, 336, 337, 348, 375
Sanctis de 213	Seoane Seoane, Euciano 375
Sánchez Alborno, Claudio .. XXXIX	Serrano Pablo, Leonor XXXV, 114, 128, 174, 212, 214, 236, 281, 283, 288, 331, 375
Sánchez Aroca, Rafaela 380	
Sánchez Barrada, Miguel 385	
Sánchez García, José Rogerio . 142, 153, 273, 282, 312, 313, 374	
Sánchez Hernández, Manuel . 380	
Sánchez Tamargo, Amalia ... 385	

Índice

	<u>Página</u>		<u>Página</u>
Shapers	212	269, 274, 286, 287, 290, 292, 293,	
Simarro Lacabra, Luis		304, 375, 386	
XXXVII, 154, 162, 228, 238, 239,		Torre Carrillo, Florencio de la	375
248, 288, 296, 299, 348, 375		Torrego Pedrazuela, Feliciano .	380
Simón, Th.	176,	Torres Campos, R.	155
178, 180, 192, 281		Torroja Valla, Raimundo	160,
Sluys, M.	198,	163, 261, 331, 335, 336, 338, 375	
212, 215, 217, 280		Toulouse (Dr.)	180,
Solá, P.	306,	191, 192	
309		Turman, Max	302
Solana Ramírez, Ezequiel	145,	Udina Cortiles, José	375
160, 164, 218, 236, 255, 275, 277,		Unamuno, Miguel de	XV,
304, 340, 375		162, 309, 332	
Solana San Martín, Joaquín ..	340,	Unzueta Parra, Hipólito	386
375		Uriz Pi, Elisa	386
Solbes Oltra, Cándido	269,	Uriz Pi, Josefa	386
375		Utray Jáuregui, Natalio	XXXI,
Soper, Clare (Miss)	58	176, 179, 206, 209, 212, 214, 219,	
Soriano Llorente, María	XXXV,	227, 236, 271, 275, 375	
151, 189, 193, 194, 249, 250, 252,		Valdés San Martín, María ...	381
260, 289, 294, 305, 375		Valeri Sahis, Luis	128,
Sorolla	XXVI	190, 200, 214, 236, 269, 312, 376	
Sotelo Rey, Emilio	163,	Valls Anglés, Vicente	147,
268, 271, 277, 375		236, 237, 277, 280, 283, 286, 290,	
Spelman Rockefeller, Laura ..	235	293, 328, 331, 338, 376	
Spranger, E.	252,	Van Kalken	198
259, 275, 290		Vaney	180,
Stern, William	275	192	
Stoy, Vollkmar	257	Vega Relea, Juvenal de	134,
Strümpell	257	135, 237, 272, 320, 327, 333, 340,	
Strumpf, C.	260	376	
Suárez Bermúdez, Ramiro ...	375	Vega Weter, M. ^a Luisa de ...	381
Subirá, José	108	Velao Oñate, Manuela	181,
Tarín Marco, Josefa	380,	194, 206, 209, 215, 237, 376	
386		Vera, Jaime	128,
Tello Peinado, Ildefonso	380	306	
Thamin, M.	177	Verdú Payá, Remigio	386
Tiana Ferrer, A.	310	Vermeylen	212,
Tiberghien, G.	290	281, 293	
Tomás Samper, Rodolfo	119,	Vicente Mangas, Francisca ...	386
128, 159, 160, 192, 214, 236, 261,		Vidal Roget, Augusto	386

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

<u>Página</u>	<u>Página</u>
Vila Dinarés, Pablo 145, 227, 236, 277, 289, 310, 313, 331, 335, 336, 348, 376	Wundt, W. 252, 259
Vilar Negre, Ricardo 277, 376	Wyneken, George 251, 252, 254, 275, 279, 285, 352, 354, 355
Villalpando Miguel, Tomás . . 376	Xandri Pich, José M.ª
Villanua Ibáñez, Eduardo . . . 260, 376	XXXVI, 124, 149, 151, 164, 214, 274, 280, 283, 287, 292, 314, 315, 338, 341, 376, 386
Villergas Zuloaga, José M.ª . . 338, 376	Xirau Palau, Joaquín 322, 323, 324, 327, 331, 337, 340, 342, 344
Villey, P. 294	Zamora Martín, Laurentino . . 381
Vincenti Reguera, Eduardo . . XXX, XXXVII, 120, 213, 288, 296, 299, 312, 313, 315, 376	Zapatero, Virgilio XX, 347
Viñuela Bordallo, Josefina . . . 386	Zaragüeta Bengoechea, Juan de XXXIX, 152, 162, 164, 329, 340, 386
Viqueira López, Vicente XXXV, 238, 239, 248, 250, 257, 260, 277, 282, 296, 376	Zeidler 285
Virgili Andorra, José 386	Ziegler, Th. 257
Vives Llorca, José 376	Ziller, Tuiskon 257
Washburne, C. 281, 285	Zulueta Escolano, Luis de . . . XXXI, XXXV, XXXVIII, XXXIX, 100, 153, 162, 163, 232, 263, 264, 280, 281, 282, 288, 290, 313, 315, 320, 323, 324, 328, 329, 331, 340, 342, 348, 376, 386
Waitz 257	
Wallon 180	
Walther, M. 225, 228, 229, 231, 237, 292	
Wautier (Srta.) 212	
Willmann 257	

ÍNDICE DE TABLAS

	<u>Página</u>
1. Número de solicitudes de pensiones. (Años 1907-1910)	4
2. Distribución de solicitudes por material y años (1910-1934)	44-45
3. Porcentajes de solicitudes por materias. (Años 1910-1934)	46-47
4. Distribución de solicitudes por Centros de procedencia y por años (1910-1934)	48-49
5. Porcentajes de solicitudes por Centros de procedencia. (Años 1910-1934)	50-51
6. Total de solicitudes por años y solicitudes en Pedagogía y centros pedagógicos. Porcentajes y diferencias. (Años 1910-1934)	54
7. Número de solicitudes por materias y ordenadas de mayor a menor. (Años 1910-1934)	63
8. Porcentajes de solicitudes por materias ordenadas de mayor a menor. (Años 1910-1934)	64
9. Distribución porcentual de solicitudes de pensiones por países	66
10. Distribución de pensiones por temas de estudio. (Años 1910-1927) ..	80-81
11. Distribución de solicitudes y de pensiones concedidas por temas de estudio. (Años 1910-1927)	82-83
12. Porcentajes de pensiones concedidas por temas de estudio. (Años 1910-1927)	86-87
13. Total de solicitudes y de pensiones concedidas por años. (Años 1907-1934)	88
14. Solicitudes y pensiones concedidas en Pedagogía. Porcentajes. Totales de solicitudes y de concesiones. Porcentajes. (Años 1910-1927)	91
15. Número de pensiones por materias, concedidas por la Junta, y ordenadas de mayor a menor	92
16. Número de solicitudes y de pensiones, entre 1910-1927	94
17. Porcentajes de pensiones concedidas en las distintas materias y ordenadas de mayor a menor. (Años 1910-1927)	95
18. Ordenación de países —de mayor a menor demanda de pensionados— en total y en Pedagogía	101
19. Pensionados en Educación de 1907 a 1936	106
20. Pensionados en Educación	107

La renovación pedagógica en España (1907-1936)

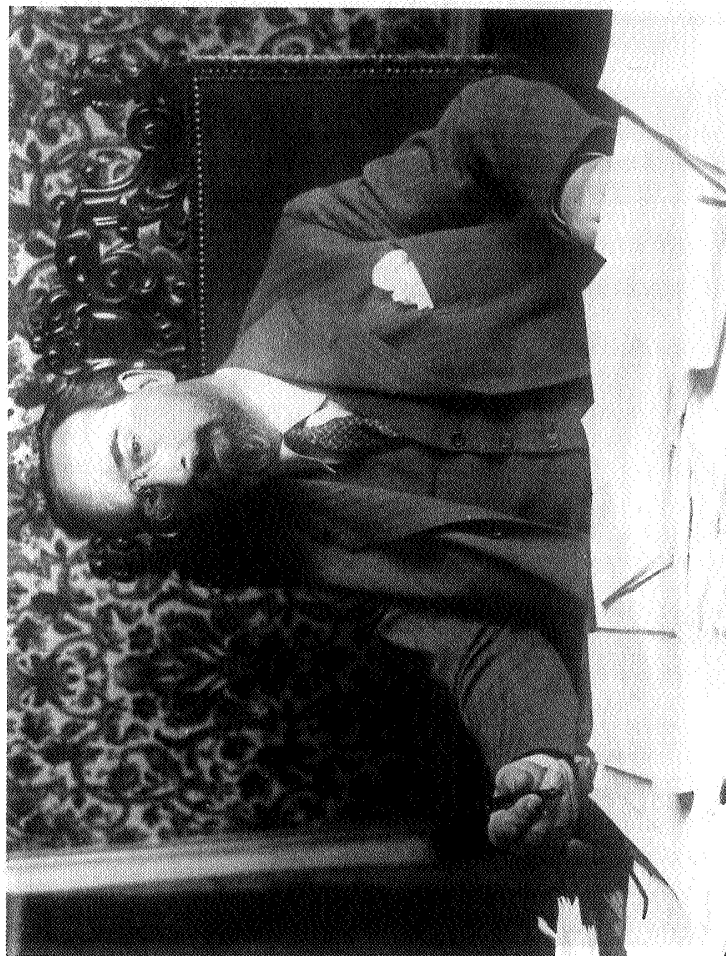
	<u>Página</u>
21. Distribución y porcentaje de pensionados según el sexo y la profesión (1907-1936)	139
22. Distribución ordenada del número de pensionados por profesiones . . .	142
23. Distribución ordenada de mujeres pensionadas según profesiones	143
24. Distribución de pensionados por Comunidades Autónomas	166
25. Distribución de pensionados por Comunidades Autónomas según su procedencia —urbana o rural—	167
26. Distribución de pensionados y de pensiones, con el número de veces que repitieron en cada país. Porcentajes entre las pensiones de cada país y el total de ellas	172
27. Distribución porcentual de pensionados en todas las materias y en temas pedagógicos	175



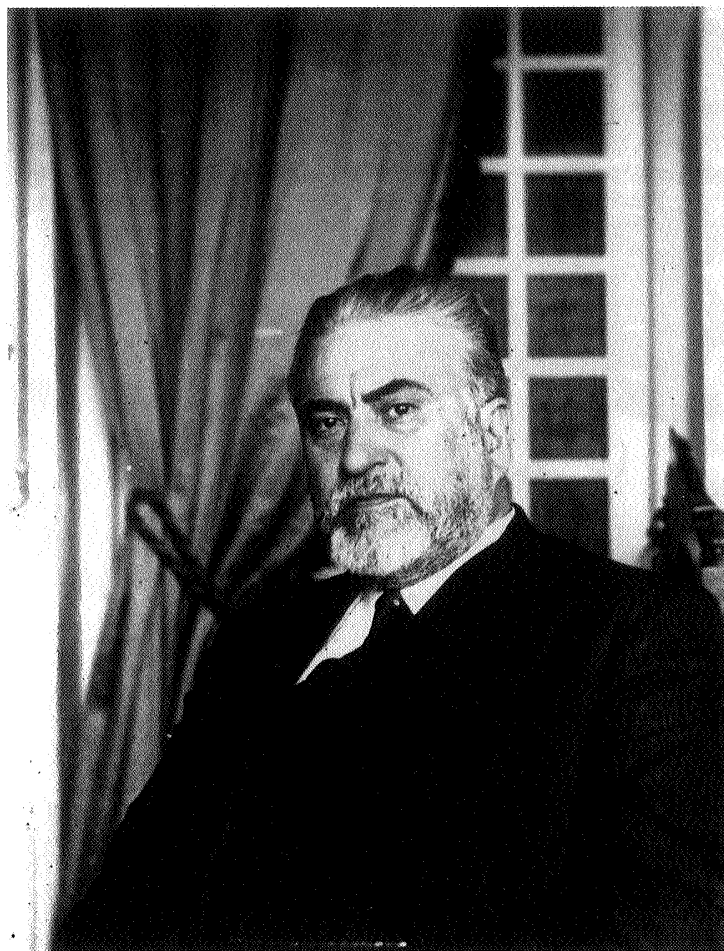
Matilde García del Real.



Lorenzo Luzuriaga.



Fernando de los Ríos.



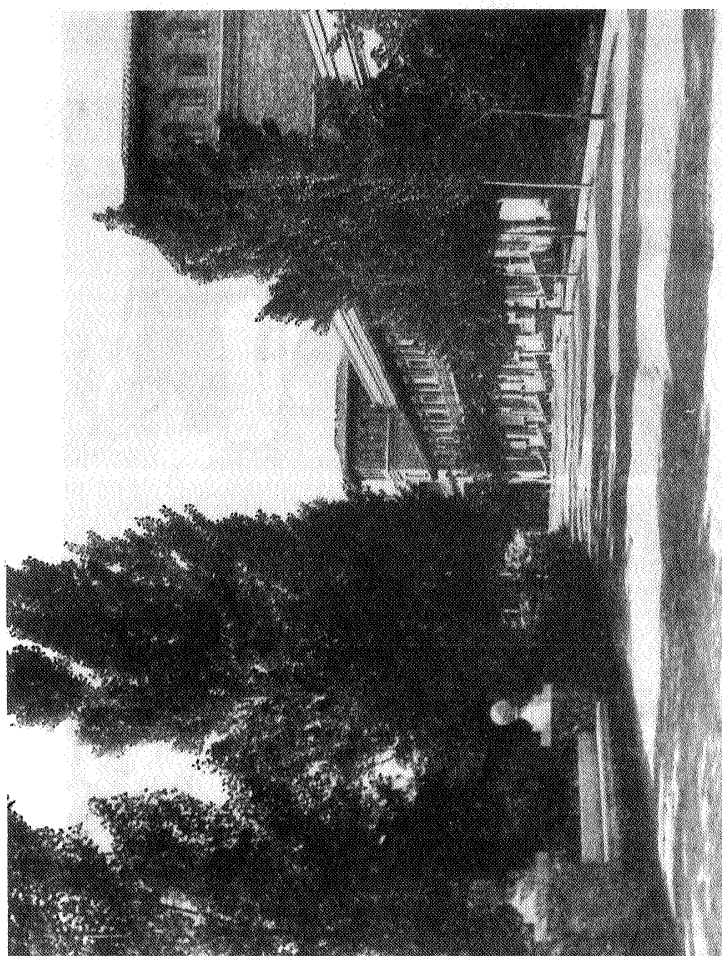
Francisco Barnés.



Domingo Barnés.



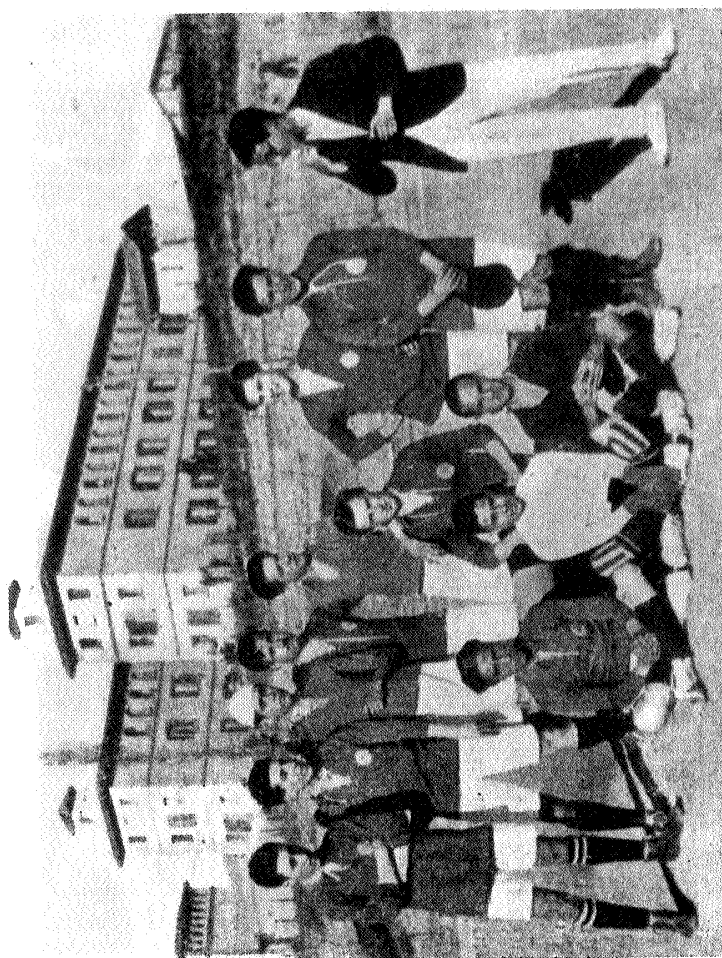
Grupo de maestras pensionadas en Francia y Bélgica en 1912. Srtas. Abad, Bueno, Sra. Brzezinka de Santullano, Srtas. Eced, Garrido, Iglesias, Oñate, Orduña, Pardo, Sra. Pi, Srta. Zalama.



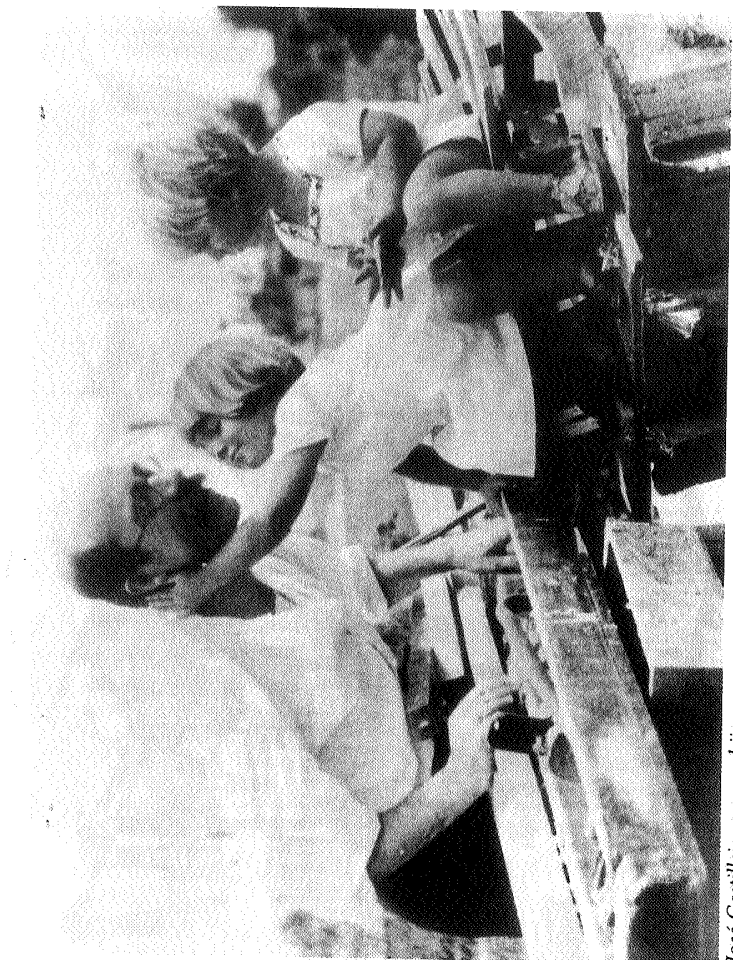
«El Transatlántico», pabellón de laboratorios de la Residencia de Estudiantes.



Equipo de hockey de la Residencia de Señoritas.



Equipo de fútbol de la Residencia de Estudiantes.



José Castillejo con sus hijos.

La Junta para Ampliación de Estudios contribuyó, a través de sus pensiones en pedagogía, a la modernización educativa de la España anterior a 1936, siendo especialmente notorio este influjo en las reformas de la II República. En el presente volumen se estudia la contribución de estos pensionados, analizando sobre todo sus relaciones con la pedagogía europea.

