

EL MAGISTERIO COMO AGENTE DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA (1900-1936)

TEACHING AS AN AGENT OF PEDAGOGICAL INNOVATION

Víctor Manuel Juan Borroy

Universidad de Zaragoza
vjuan@unizar.es

RESUMEN

Durante el primer tercio del siglo XX las escuelas españolas recibieron la influencia de la Escuela Nueva —un vigoroso movimiento de renovación pedagógica que surge como rechazo a la «escuela tradicional», caracterizada por la pasividad del niño, el aprendizaje memorístico y rutinario—. Los maestros se convirtieron en agentes de innovación. Este proceso de renovación tiene que ver con la formación teórica de estos profesionales —conocimiento de principios pedagógicos, metodologías, materiales, etc.— con el concepto que los maestros tienen de sí mismos y con la concepción que la sociedad tenía del magisterio.

El componente más importante de la innovación en el período analizado en este artículo es el ético, es decir, la concepción de la educación, de la escuela y del trabajo del maestro ligado a los principios de libertad, universalidad, laicidad, justicia, etc. En este artículo se defiende que en la transformación del magisterio lo más importante fue la modernización ética o moral frente a los elementos técnicos o procedimentales que son siempre secundarios.

Palabras clave: Magisterio, innovación, ideología, modernización, primer tercio del siglo XX.

SUMMARY

During the three first decades of the 20th century, Spanish schools received the New Education Movement influence, which was a vigorous pedagogic renewal movement that arose as a rejection to «traditional education», characterized for child passiveness and memory-based routine learning. Teachers turned to people who spread innovation. This renewal process has to do with the theoretical education this professionals had —they knew about pedagogic principles, methodology, materials, etc.—, with the opinion teachers had about themselves and with how teaching was conceived in that society.

The most important part of the innovation in the period of time analysed in this paper is the ethical one, that means, the conception of education, school and teacher's work together with freedom, universality, lay thought, justice, etc.

In this paper it is claimed that the most important fact in teaching transformation was the ethical or moral modernization rather than technical or procedural elements, which are always of minor importance.

Keywords: Teaching, innovation, ideology, modernization, three first decades of the 20th century.

INTRODUCCIÓN

En el breve espacio de tiempo que va desde los primeros años del siglo XX hasta la guerra civil española, la esencia de la profesión maestro de primera enseñanza se transforma totalmente, tanto por la imagen que la sociedad tiene de este colectivo como por la propia concepción que los maestros tienen de sí mismos y del lugar que han de ocupar en la sociedad. Voy a defender en este artículo que es precisamente esta evolución la que explica la innovación, los cambios metodológicos, la transformación de la escuela, del aprendizaje y de la concepción del niño.

Innovar supone arriesgar, atreverse a recorrer un camino que no ha sido transitado anteriormente, estar dispuesto a afrontar las críticas que pueden despertar las prácticas novedosas derivadas de una determinada concepción del trabajo. La innovación, la experimentación pedagógica de principios del siglo XX se explica porque se produce un giro en la profesionalización del magisterio. Aquellos maestros del siglo XIX, encerrados en sus aulas, que no se atrevían a pensar, a tener ideas propias y, llegado el caso, a defenderlas se parecen muy poco al nuevo magisterio que se arriesga a trabajar con la imprenta en la escuela, que organiza salidas y excursiones para que los niños aprendan de la propia vida, que trabaja por proyectos, que reclama nuevos materiales, que favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos frente a la memorización y a la mera repetición rutinaria, o que da una inclinación más lúdica a todo lo que hace en el aula. En definitiva, lo esencial de esta transformación es que los maestros se arriesgan a tener ideas, a defenderlas y a participar en la sociedad.

Conviene dejar claro desde el principio que la modernización y la innovación no pueden considerarse como cuestiones meramente técnicas. La modernización va inseparablemente unida a la democratización y a la libertad. Este es el programa moderno de la Ilustración. La modernización pretende siempre la emancipación, la secularización y el laicismo. La modernización de la educación española era la voluntad de establecer un sistema educativo público, gratuito, universal y laico. Cualquier intento de desgajar el componente ético y moral de la modernización del componente técnico supone en la práctica una falsificación de la historia. Este sueño modernizador, el afán de algunos colectivos de intelectuales y de políticos explica la innovación en la educación. Cuando la innovación se convierte en una cuestión meramente técnica, procedimental, se pierde el auténtico sentido del trabajo que hicieron maestros y maestras desde las últimas décadas del siglo XIX hasta el final de la II República. Este proceso íntimamente relacionado con el racionalismo y la secularización. Como ha escrito Antonio Bernat (2004, p. 137):

«La Modernización es un proceso histórico de transformación de la civilización que arranca de la Ilustración. Se caracteriza por la movilización (intercambio de personas, mercados), diferenciación (procesos de división técnica y social del trabajo), laicificación (reducción de lo religioso al ámbito privado), racionalismo, individualismo, etc.»

La modernización supone además de una racionalización social, económica y educativa, una base ideológica de emancipación y secularización. Laicismo y racionalización, en definitiva, que tenían su base en la legislación educativa de la III República Francesa, basada en la escuela obli-

gatoria, gratuita y laica tal y como la diseñó Jules Ferry en 1888. Ese el paradigma modernizador de la escuela al que aspiran partidos liberales y progresistas durante el primer tercio del siglo XX¹.

LOS MAESTROS, AGENTES DE LA INNOVACIÓN

El siglo XIX nos legó un sistema educativo débilmente articulado, sumido en muchas carencias estructurales, a pesar de que la legislación de la época establecía la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, el deber de los ayuntamientos de sostener escuelas y ya se habían extendido por todas las provincias las Escuelas Normales de Maestros, el centro de formación del magisterio. Cuando terminaba el siglo Manuel Bartolomé Cossío (1899) describió certeramente la lamentable situación de la educación española:

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

Faltaban escuelas, las existentes estaban pésimamente instaladas, el material de enseñanza era escaso e inadecuado y, además, el maestro era un profesional muy poco formado, desprestigiado, objeto de burlas en sainetes y chascarrillos. Para valorar hasta qué punto esta imagen colectiva del magisterio caló en la sociedad del momento basta pensar en las frases hechas que permanecieron durante décadas en las conversaciones de gentes de toda condición y que se resumen en la triste sentencia «pasar más hambre que un maestro de escuela». Tales eran las privaciones que el magisterio soportaba.

La historia de la mayor parte de los maestros durante el siglo XIX, mientras su salario dependía de los ayuntamientos, fue una crónica de amarguras. Encontramos maestros abandonados a su suerte en pequeños pueblos, sometidos al capricho de alcaldes, caciques, curas y secretarios, maestros a quienes no se les paga el salario durante años (Ezpeleta, 2001)². En este punto es inevitable recordar al maestro descrito en sus memorias por Andrés Manjón, el fundador de las Escuelas del Ave María:

1 Sobre este modelo de escuela puede consultarse el libro de Xavier Darcos (2008).

2 El Museo Pedagógico de Aragón ha editado las memorias de Valero Almudévar, un maestro que ejerció durante seis años en tres pequeñas localidades de Huesca (Luzás, Castanesa y Aniés), en las que retrata fielmente la incultura, el abandono y la miseria de la sociedad del momento. Son unas memorias extraordinariamente amargas en las que puede constatar la pésima situación de las escuelas, la tiranía de curas y alcaldes y las estrecheces que los maestros soportaban, hasta el punto de que Valero Almudévar afirma que le sitiaba el hambre. Véase Almudévar (1886).

«Como la dotación era escasa, el señor maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense y Lector de familias y soldados y el *Factotum* del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones» (Manjón, 1955, p. 322).

Aunque desde mediados del siglo XIX los maestros se formaban en las Escuelas Normales no es infrecuente que las escuelas de las pequeñas localidades rurales fueran atendidas por personas que no poseían el título oficial de magisterio, pero que habían sido habilitadas para desempeñar la docencia. Así puede leerse, por ejemplo, en las memorias del maestro oscense Valero Almudévar. Cuando el padre del maestro, militar retirado, solicitó una escuela incompleta anunciada con una retribución de noventa y dos céntimos de peseta diarios, el alcalde hizo una perfecta descripción de la persona que se encargaba hasta ese momento de la enseñanza:

«Era un vecino del pueblo que apenas sabía escribir y que en vez de enseñar a los niños lo poco que él sabía, la mayor parte del tiempo se dormía en la clase, haciendo los muchachos cuanto se les antojaba, jugando y burlándose» (Almudévar, 1886. p. 67).

Poco tiempo después de concederle la escuela, el padre del maestro Valero Almudévar simpatizó con el cura y éste le nombró sacristán. Luego aceptó la secretaría que le ofreció el alcalde y así, con el producto de los tres empleos, reunió el sueldo suficiente para vivir con cierto desahogo. Como vemos, esta situación guarda evidente paralelismo con la descrita por Andrés Manjón.

FACTORES QUE PROPICIARON LA TRANSFORMACIÓN DEL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN

A continuación analizaremos algunos de los cambios que se operaron en la mentalidad del magisterio, en su autoimagen colectiva y, simultáneamente, en la consideración en que la sociedad tenía a este colectivo profesional. Solo si logramos explicarnos este proceso entenderemos la innovación que propiciaron estos maestros y la modernización que caracterizó la educación española durante las primeras décadas del siglo XX hasta que la guerra civil arrasó todo lo que se construyó durante estas décadas.

El primer tercio del siglo XX y, desde luego, los años de la II República son considerados por muchos autores como la etapa de la modernización de la educación española. Son estos los años de la innovación (materiales, espacios, metodologías, una nueva concepción de la escuela, del niño y del maestro...). Para referirse al florecimiento de cultura en esta etapa, el profesor José Carlos Mainer acuñó el término «Edad de Plata» (Mainer, 1981). Si analizamos la innovación y la modernización que sacude el sistema educativo español durante estas mismas décadas del siglo XX podemos afirmar que nos encontramos ante la Edad de Oro de la Pedagogía.

La funcionarización de la profesión maestro de primera enseñanza

Desde mediados del siglo XIX los maestros caminan hacia su profesionalización. En este proceso es posible señalar una serie de hitos. En primer lugar hemos de destacar la importancia de la formación común, con un currículo homogéneo, recibida en las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras. Es esencial tener en cuenta que cuando el Estado decide formar al Magisterio, lo hace para

que puedan desenvolverse en «una honrada medianía»³. No se trata de formar sabios o intelectuales. Bastará con que sepan inculcar la lectura, la escritura, el cálculo, historia sagrada y la creencia de que deben ser súbditos obedientes a la monarquía.

Un segundo paso más en la construcción de la profesión docente se produce cuando los maestros son seleccionados por las administraciones (rektorados, Estado) y no por cada ayuntamiento como era común en las décadas anteriores. La burocratización de la profesión es esencial para la construcción del cuerpo profesional maestro de primera enseñanza. Así, la publicación del Escalafón del Magisterio, procedimientos comunes para los ascensos de categoría, para los concursos de traslados, etc., terminan de otorgar al numeroso colectivo de maestros la evidente sensación de pertenecer a un cuerpo profesional.

Finalmente, en este proceso de funcionarización un hecho clave fue el momento en el que el Estado asumió el pago de los sueldos de los maestros (1902). El oficio continuó siendo un oficio humilde, pero al menos los maestros cobraban puntualmente sus salarios. Dependier económicamente del Estado y no de los municipios supuso, en la práctica, la independencia económica del magisterio de las autoridades locales. Los maestros no tuvieron que rogar a alcaldes y concejales para cobrar sus salarios y la población no recibía al maestro como una carga inútil. El maestro Valero Almudévar soportó las censuras que los vecinos del pueblo le dirigían abiertamente por las calles y que reflejan claramente la escasa consideración en que se tenía al maestro y a la escuela: «Señor maestro, a usted no se le apedreará el sueldo», «señor maestro, usted siembra sobre nuestras costillas y tiene asegurada la cosecha» (Almudévar, 1886, p. 42).

La prensa

La prensa profesional. Al hablar de la prensa profesional del magisterio del primer tercio de siglo XX hacemos referencia, en general, a humildes boletines, de ocho o dieciséis páginas, sostenidos muchas veces por asociaciones del magisterio o por librerías pedagógicas que ofrecían un servicio al magisterio al tiempo que publicaban los materiales que vendían en sus establecimientos⁴. Contar con prensa propia fue durante décadas una de las aspiraciones que figuraba en los programas de las asociaciones de maestros. En estas revistas se ofrecía puntual información administrativa, algunos artículos de opinión o de experiencias didácticas o reseñas de lecturas y un espacio que podemos llamar «notas de sociedad» en el que se ofrecían noticias personales y profesionales relativas a los maestros —matrimonios, nacimiento de hijos, premios, conferencias— que contribuían a crear un sentimiento de pertenencia a un grupo. En Aragón hemos tenido ocasión de analizar en profundidad, entre otros, *El Magisterio de Aragón, La Escuela Española, La Asociación, La Educación, El Educador*, semanarios de las tres provincias aragonesas.

3 Esta expresión del primer plan de estudios de las Escuelas Normales ya indica claramente en qué parámetros iba a desenvolverse el Magisterio. No se pretendía formar sabios, intelectuales o revolucionarios. Los maestros enseñarían rudimentos culturales y se les daría una formación que les permitiera vivir en esa «honrada medianía». Véase Dávila Balsera (1994).

4 Para tener una visión general de la prensa pedagógica en España desde los primeros boletines hasta el año 2000, puede consultarse la obra de Checa Godoy (2002).

Es cierto que estas revistas no son grandes espacios para la teorización, pero algunos maestros ya escriben sobre la Escuela Nueva, se comentan traducciones de publicaciones extranjeras o el trabajo que está haciendo la Junta para Ampliación de Estudios.

Si la prensa profesional cumplió un destacado papel en la proyección del magisterio en la sociedad, lo que resultó realmente decisivo fue la colaboración de maestros en la prensa diaria, en la prensa que todos —y no solo los maestros— leían. Muchos maestros se convirtieron en los corresponsales en las localidades en las que ejercían. Ellos eran los encargados de contar en el periódico los acontecimientos extraordinarios que rompían la rutina en municipios.

La *Revista de Pedagogía*. Por su importancia a la hora de entender la innovación y la modernización del sistema educativo desde los primeros años veinte del pasado siglo hasta la guerra civil, esta revista requiere un tratamiento independiente⁵. En el Museo Pedagógico de Aragón se conservan donaciones de familiares de maestros. En esos fondos se encuentran ejemplares de la *Revista de Pedagogía* que demuestran que las ideas renovadoras de la Escuela Nueva y las innovaciones que se estaban desarrollando en las escuelas europeas eran conocidas por maestros que trabajaban en pequeñas escuelas rurales, maestros que quizá tuvieran noticia desde su paso por la Escuela Normal de maestros de la importancia de la revista dirigida por Lorenzo Luzuriaga. Tanto en la biblioteca de la Escuela Normal de maestros de Zaragoza como en la de Huesca se conserva la colección completa de la *Revista de Pedagogía*. Sabemos de esta manera que la *Revista de Pedagogía* se convirtió realmente en el órgano de introducción de las ideas de la Escuela Nueva en España⁶. Muchos maestros no pudieron asistir a los cursos y conferencias que organizaba el Museo Pedagógico Nacional o no disfrutaron de una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios y, a pesar de ello, conocían profundamente las innovaciones que habían transformado las escuelas europeas.

La *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*⁷. Además de los centenares de maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales que disfrutaron de una pensión en el

5 La *Revista de Pedagogía* (1922-1936) fue fundada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga. Sobre esta importante publicación puede consultarse, por ejemplo, los siguientes artículos: Casado Marcos (2011); Aritmendi (2009) y Viñao Frago (1995).

6 En el Museo Pedagógico de Aragón se conserva el legado bibliográfico de Lorenzo Latapia Arilla, maestro de la pequeña localidad de Berbegal (Huesca). Entre otros materiales, en este fondo se cuentan varios tomos de la *Revista de Pedagogía*: de 1931 a 1935 los números mensuales están encuadernados por años. Los números de 1936 (de enero-hasta la violenta interrupción de la vida cotidiana en julio debido a la sublevación de parte del ejército contra la República), están sueltos. Los estudiantes pueden tocar estos últimos números que son, en sí mismos, una metáfora de cómo se rompió el proceso de modernización de la educación española.

7 Para entender el papel de la JAE en la modernización de la educación y de la cultura españolas puede consultarse el catálogo de la exposición sobre la Junta para Ampliación de Estudios organizada por la Residencia de Estudiantes y la Sociedad Estatal de Conmemoraciones con motivo del centenario de la Junta (Sánchez Ron y Lafuente, 2007). La influencia de la Junta para Ampliación de Estudios en distintos lugares del Estado español y en distintos ámbitos científicos y culturales fue el tema abordado en el *XIV Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación*, celebrado del 25 al 28 de junio de 2007 en Guadalupe-Cáceres (Sánchez et al, 2007).

extranjero, es necesario valorar la influencia que los pensionados ejercían a su regreso en su entorno a través de cursos, libros, conferencias, jornadas, artículos en la prensa local y profesional, etc., hasta tal punto que podemos afirmar que cada uno de ellos se convirtió en un agente de innovación⁸.

No resulta arriesgado sostener que las más valiosas innovaciones pedagógicas del primer tercio del siglo XX se deben al germen que sembraron los pensionados cuando se reincorporaron a sus lugares habituales de trabajo: la imprenta, la introducción de los primeros medios audiovisuales, la organización de salidas escolares, la importancia que paulatinamente cobraron nuevas disciplinas como la educación física, del dibujo, los trabajos manuales, los rudimentos del solfeo, los paseos, etc.

En 1909 abrió sus puertas la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* en donde se formaron generaciones de inspectores y de profesores de Escuelas Normales: Herminio Almendros, Alejandro Rodríguez «Casona», Rodolfo Llopis, María Sánchez Arbós... Maestros que durante su estancia en este centro disfrutaban de las enseñanzas de reputados profesores y que cuando se incorporaban al trabajo en las distintas provincias proyectaban lo que habían aprendido durante su estancia en Madrid. En Huesca, por ejemplo, estuvo destinado durante un curso escolar (1931-1932) el inspector Herminio Almendros. Esta circunstancia explica que media docena de maestros aragoneses introdujeran antes de la guerra civil la imprenta Freinet en sus escuelas y que en Huesca se celebrara en julio de 1935 el II Congreso de la imprenta en la escuela⁹.

Los libros publicados por maestros. Necesariamente tuvo que sorprender a la sociedad que aquellos profesionales desprestigiados, considerados en décadas anteriores casi mendigos, escribieran libros escolares y también libros de temática más amplia.

En el período que analizamos la teoría pedagógica no se había profesionalizado. No existían grupos de profesionales que elaboraran la teoría pedagógica y otros colectivos —los maestros— que la aplicaran, como hoy es habitual. Los maestros participaron en debates teóricos y en la construcción del incipiente corpus profesional. Por eso no es raro que los maestros publicaran libros, artículos o replicaran experimentos que leían en las revistas profesionales¹⁰.

8 Tuve la ocasión de estudiar la vida y la obra de Pedro Arnal Caveró, un maestro de Zaragoza que participó en el viaje del primer grupo de maestros pensionado por la JAE para visitar las escuelas de Francia y Bélgica en 1911. A su vuelta, Arnal pronunció centenares de conferencias, escribió artículos en revistas profesionales, publicó libros para las escuelas, fue considerado el corresponsal de la *Revista de Pedagogía* donde publicó seis artículos y, sobre todo, fue desde 1912 hasta unos meses antes de morir en 1962, columnista semanal en *Heraldo de Aragón*, el principal diario de Aragón (véase: Juan Borroy, 1998a).

9 Sobre la imprenta Freinet en Aragón pueden consultarse los libros publicados por el Museo Pedagógico de Aragón sobre esta temática: *El libro de los escolares de Plasencia del Monte* (2007), con estudio introductorio de Fernando Jiménez de Mier; la obra de Hernández Díaz y Hernández Huerta (2008) y, finalmente, *Letra a Letra* (2011), con estudio introductorio de Antón Costa Rico.

10 Un maestro que representa bien la participación del magisterio en debates teóricos y que plasmó sus ideas en decenas de artículos en la prensa profesional y en varios libros es Santiago Hernández Ruiz, quien siendo maestro de Paniza (Zaragoza) repetía con sus alumnos las experiencias de Decroly y llegaba a la conclusión de que el médico belga se equivocaba. Hernández Ruiz no solo se limitaba a repetir los experimentos, luego publicaba en *El Magisterio Español*, *La Educación* o en *El Magisterio de Aragón* las conclusiones de sus

Las innovaciones que los maestros de esta época impulsaron en sus aulas no se explican por la formación que habrían recibido. Hay que recordar que los maestros tardarían décadas en cursar estudios de Bachillerato y esta no sería una exigencia hasta el llamado Plan Profesional que impulsó la II República, es decir, al final del período analizado en este artículo. Durante el primer tercio del siglo XX los aspirantes al magisterio recibían en las Normales una formación que bien puede considerarse una mera prolongación de las materias que componían el currículo de la escuela primaria. A pesar de esta formación tan limitada no es infrecuente que los maestros traduzcan libros del inglés, del francés, del alemán e incluso del rumano¹¹. También es frecuente que los maestros escribieran libros de historia, que dieran conferencias sobre arte o literatura, sobre didáctica, organización escolar o que comentaran las novedades que llegaban de Europa. Estos saberes no los habían adquirido, desde luego, durante su formación en las Escuelas Normales. Esta circunstancia solo se explica por la autoformación, el autodidactismo que llevó a muchos de ellos a explorar ámbitos que superaban los directamente relacionados con su trabajo en las escuelas. Así encontramos maestros esperantistas, especialistas en filatelia, maestros interesados en la cría de gusanos de seda, en historia, en literatura, en educación de anormales, en la intervención del magisterio en los tribunales...

La visibilidad de un colectivo

Durante las primeras décadas del siglo XX los maestros comienzan a ocupar espacios públicos. Algunos maestros son llamados por los juzgados para dictaminar sobre la capacidad de discernimiento de jóvenes delincuentes o para actuar como peritos calígrafos (Pacareo, 1919)¹². Otros son secretarios de casinos o colaboran, por ejemplo, en bibliotecas y centros culturales. Durante la dictadura de Primo de Rivera muchos maestros fueron designados alcaldes o concejales. Este hecho entusiasmó al magisterio. Defendían que había llegado la hora de la cultura, que salían de la época de abandono y apoyaron, sin apenas reservas, la política del Directorio militar. Durante esa misma época los maestros daban conferencias para todo el público en pueblos y ciudades. Los maestros eran conscientes de que tenían algo valioso que aportar a la sociedad y por eso eran requeridos en distintos lugares.

Esta suma de circunstancias hace que, lentamente, se modifique la percepción que la sociedad tenía de los maestros de primera enseñanza y que ellos se entendieran a sí mismos y entendieran su trabajo de una manera sustancialmente distinta a como lo hacían al final del XIX. A partir de la segunda década del siglo XX los ayuntamientos dedicaron con bastante frecuencia calles, escuelas y distintos homenajes a maestros que habían conquistado prestigio y reconocimiento entre los ciudadanos.

experiencias. Unas veces eran ingenuas, casi siempre equivocadas, pero sorprende la información que este joven maestro rural tenía, sorprende su voluntad de entenderlo todo y su valentía al escribirlo en la prensa. Sobre este maestro puede consultarse la obra de Hernández Ruiz (1997) y la de Tiana y Juan Borroy (2002).

11 Por ejemplo, la maestra oscense María Sánchez Arbós publicó una traducción de Constantino Muresanu (1934) y la adaptación al castellano de H. C. Morrison (1930).

12 El maestro Orencio Pacareo es un buen representante de ese magisterio culto y comprometido con la escuela. Publicó libros sobre historia de Aragón, sobre educación de anormales, fue uno de los impulsores de las mutualidades escolares y pronunció centenares de conferencias por las tres provincias aragonesas.

Tener ideas y defenderlas

Frente a las asociaciones de magisterio neutras, apolíticas y desideologizadas del siglo XIX y primeras décadas del XX, los maestros participaron —paulatinamente— en la vida pública de los pueblos y de las ciudades. Se atrevieron a pensar, a tener ideas y a defenderlas. Este lento proceso de modernización y de emancipación es, a mi juicio, la base de la auténtica innovación, de esa innovación que no pretende exclusivamente mejorar los procedimientos, sustituir unas técnicas por otras o utilizar unos materiales u otros. No se trata de una innovación instrumental, sino a un modo de entender la docencia —y a una manera de entenderse a sí mismo como profesional— que parte de una concepción ética o moral de la sociedad, de la escuela y del niño.

Los maestros hicieron suyo el lema de la Ilustración, se atrevieron a pensar, a tener ideas propias, a defender un modelo de sociedad o un referente ideológico de su propio trabajo. Por eso puede decirse que el magisterio, durante el primer tercio del siglo XX, sale de su minoría de edad, tiene un pensamiento crítico y es justo a partir de este momento cuando los maestros están preparados para innovar y para modificar las prácticas comúnmente establecidas.

La modernización moral a la que hago referencia en este artículo propicia también el acercamiento en distintos momentos del primer tercio del siglo XX de los maestros a partidos políticos y sindicatos de clase. A lo largo de los primeros treinta años del siglo XX, y de manera decidida con la proclamación de la II República, los maestros se comprometieron con determinadas ideologías y se acercaron a la Casa del Pueblo, a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores¹³ o militaron en la CNT. En Huesca, por ejemplo, varios maestros militaron en la CNT por la influencia directa de Ramón Acín¹⁴, profesor de Dibujo de la Escuela Normal de Magisterio de la ciudad.

Como una consecuencia lógica de esta mayor presencia en la sociedad, en las elecciones constituyentes de diciembre de 1931 concurren como candidatos algunos maestros que recuerdan los tiempos —no lejanos— en los que eran «los parias de la sociedad» y se felicitan por la importancia que ha adquirido la escuela y la figura del maestro¹⁵. En Huesca, Miguel Sánchez de Castro¹⁶

13 Para entender este proceso de acercamiento de parte del Magisterio a la FETE es indispensable consultar las obras de Francisco de Luis Martín sobre la historia de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (Luis Martín, 1997 y 2009).

14 Ramón Acín Aquilué (Huesca, 1888- Huesca, 1936). Artista, escritor, profesor y anarcosindicalista. Uno de los intelectuales más influyentes y comprometidos del anarquismo aragonés del primer tercio del siglo XX. Fue arrancado de su casa el 6 de agosto de 1936 y fusilado en las tapias del cementerio de Huesca esa misma noche. Sobre Ramón Acín pueden consultarse, entre otras, las siguientes obras: Alaiz (1937); García Guatas (1988); Casanova y Lou (2004); Torres (1998); Carrasquer (1993). Además de estas obras, puede consultarse el número monográfico que la revista *Trébede* (75-76, mayo-junio 2003) dedicó a Ramón Acín, en el que se publicaron artículos de Francisco Carrasquer, Víctor Pardo Lancina, José María Azpiroz o Miguel Bandrés, entre otros.

15 El movimiento societario del magisterio y su acercamiento progresivo al sindicalismo tuvo ocasión de estudiarlo en Juan Borroy (1998b) y en Juan Borroy, Lafoz y Satué (2003).

16 Miguel Sánchez de Castro [Guijuelo, (Salamanca), 1870-Huesca, 1936]. Cursó estudios en el Seminario Diocesano de Salamanca; al abandonar éste, obtuvo el título de Bachiller, y posteriormente, en 1893, el de

se presentó a las elecciones Constituyentes con un manifiesto que refleja claramente la importancia que la escuela debía tener en la vida pública:

«La escuela nacional, armónica, única, activa, formadora de inteligencias y templadora de voluntades, de conciencias rectas y sensibles, es el instrumento del progreso, el arma de las democracias, mientras que la Escuela actual de casta, de ricos y de pobres, de locales incubadores de pobreza física y moral; con maestro miserablemente dorado y a quien, queriéndole formador de ciudadanos se le escatiman los derechos políticos, no puede producir otros frutos que los de la esclavitud, cualquier que sea la forma en que el Estado se estructure, pues quien es esclavo de la ignorancia lo será de los hechos, de las cosas y de los hombres» (Sánchez de Castro, 1936).

Tras la guerra civil, la dictadura no precisaba maestros capaces de innovar sino profesionales que transmitieran fielmente las consignas del régimen, maestros que supieran hacerse obedecer y que sometieran a los niños y a los jóvenes a los Principios del Movimiento. La innovación propia de la etapa anterior fue considerada por los ideólogos pedagógicos del régimen de Franco como una «pedagogía extranjerizante, atea y de manos frías». Esta expresión fue utilizada por José Talayero Lite —director del Hogar José Antonio de Zaragoza en donde se experimentaba la pedagogía del régimen—. Esa pedagogía modernizadora e innovadora fue sustituida por la pedagogía del dolor, tal y como este maestro sostuvo en un curso para maestros celebrado en Burgos en 1938:

«A esta pedagogía nuestra, la bautizaremos con el nombre de pedagogía del dolor, en contraposición a la que se adueñaba de nuestras escuelas. Pero no ese angustioso y mortificante dolor que agota las energías, sino el dolor que las eleva, que estimula, que vivifica, que perfecciona»¹⁷.

Muchos de aquellos maestros, verdaderos agentes de la innovación en las décadas anteriores, fueron asesinados, depurados o sufrieron el exilio¹⁸. La innovación moral, ética y emancipatoria está

maestro elemental; en 1894 ingresó en el Magisterio Nacional y obtuvo su primer destino en Villanueva del Campo (Zamora). En 1905 se tituló maestro superior y en sucesivas oposiciones alcanzó la plaza de maestro auxiliar en la Graduada Aneja de Cáceres (hasta 1909). De esta escuela pasaría a la Graduada superior del Hospicio y Colegio de Desamparados de Madrid. Por concurso de méritos fue designado, en 1916, regente de la graduada Aneja a la Escuela Normal de Maestros de Huesca, que desempeñó hasta su muerte en mayo de 1936.

Realizó dos cursos de Pedagogía Superior en la Universidad de Salamanca y el del Doctorado de Pedagogía que Manuel Bartolomé Cossío abrió en 1904-1905 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. En 1913 se afilió al Partido Socialista. Durante tres años, a partir de 1916, dirigió *El Diario de Huesca* y en 1924 se hizo cargo de la dirección de *La Tierra*, que desempeñó casi hasta su muerte; en 1923 fundó y dirigió *El Educador*, y creó una sociedad editorial orientada a la promoción cultural y educativa. Llegó incluso a los cuarteles, patrocinando la publicación de la revista *Alfa*, de divulgación cultural para el soldado.

Hombre de una gran proyección social en Huesca, fue candidato independiente y en solitario a las Cortes Constituyentes de 1931, y fue derrotado con 1.784 votos. En 1934 colaboró con el Patronato de Misiones Pedagógicas, desarrollando una vigorosa campaña en las áreas más deprimidas de la provincia de Huesca.

17 La conferencia de José Talayero Lite se publicó originariamente con el título *La Metodología de la Escuela Primaria*, en Ministerio de Educación Nacional (1938). *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, vol. II, págs. 71-83. Tomo la referencia de Mayordomo (1990, p. 416).

18 Sobre la depuración del magisterio se han publicado en los últimos años imprescindibles investigaciones que permiten entender la purga que sufrió este colectivo con el propósito de imponer el modelo de escuela

unida a la biografía de estos maestros. No hemos de olvidar que los maestros no fueron perseguidos por los procedimientos, por las maneras de hacer en el aula, por trabajar con unas metodologías o con unos materiales determinados (la imprenta Freinet, por introducir el material Montessori o por trabajar según los principios del método de proyectos, por ejemplo). La pedagogía que cercenó con saña el nuevo régimen era la que pretendía emancipar a los individuos, la que pretendió liberar las mentes y los corazones de los niños de supersticiones y miedos, la que aspiraba a dar una educación pública, gratuita, laica y universal a todos los ciudadanos españoles. Quienes se alzaron contra el gobierno legítimo de la II República y, posteriormente, quienes estuvieron en el poder durante la dictadura del general Franco no podían tolerar el mensaje que estos maestros transmitían: la justicia, la libertad, la laicidad. La escuela pública, laica, gratuita y universal es la escuela que no estaban dispuestos a tolerar. Este fue el fin de la modernización (Lafoz, 2007).

Tras la Guerra Civil, controlar al magisterio fue objetivo prioritario del régimen. Para ello, las autoridades no dudaron en depurar, en separar a quienes simpatizaron con la República o no prestaron su apoyo al movimiento nacional. Los maestros, los docentes en general, sufrieron el exterminio —miles de fusilados—, la depuración —expulsados del cuerpo temporalmente o a perpetuidad, desterrados, inhabilitados para cargos directivos— y el exilio. Aún tenemos un deber moral con la memoria de estos educadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaiz, F. (1937). Vida y muerte de Ramón Acín. *Episodios. Anecdotario de guerra y de la Revolución*, nº 2. Barcelona: Oficinas de propaganda de la CNT-FAI. (reedición Ed. Umbral, París).
- Almudévar, V. (1886). *Páginas originales (memorias de un maestro de escuela)*. Madrid: Establecimiento tipográfico de P. M. Montoya y Compañía, Caños, 1 (Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte / Museo Pedagógico de Aragón, 2010, edición facsímil).
- Aritmendi Villanueva, A. L. (2009). Lorenzo Luzuriaga y la Revista de Pedagogía, crónica de un proyecto educativo truncado (1922-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 73, pp. 87-102.
- Bernat Montesinos, A. (2004). Tecnocracia y educación en Aragón en los decenios de los 60 y 70. En VV. AA. *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón / Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, pp. 113-142.
- Carrasquer, F. (1993). Cinco oscenses en la punta de lanza de la prerrevolución española: Samblancat, Alaiz, Acín, Maurín y Sender. *Alazet. Revista de Filología*, nº 5, pp. 9-70.
- Casado Marcos de León, A. (2011). Filosofía y educación en España. Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, 6, pp. 53-62.

que le convenía al régimen de Franco. Estas investigaciones dignifican los nombres de aquellos que fueron asesinados, encarcelados, desterrados o expulsados del magisterio. Sería imposible citar los estudios relativos a cada comunidad autónoma que se han publicado y me limitaré a nombrar la obra ya clásica de Morente Valero (1997).

- Casanova, E. y Lou, J. (2004). *Ramón Acín, La línea sentida*. Huesca/Zaragoza: Diputación de Huesca/Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Checa Godoy, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Cossío, M. B. (1899). La reforma escolar. *Revista Nacional*, 31 de octubre, pp. 321-323.
- Darcos, X. (2008). *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry (1880-1905)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Dávila Balsera, P. (1994). *La honrada medianía: génesis y formación del magisterio español*. Barcelona: PPU.
- El libro de los escolares de Plasencia del Monte* (2007). Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Estudio introductorio de Fernando Jiménez de Mier.
- Ezpeleta Aguilar, F. (2001). *Crónica negra del magisterio español (1875-1900)*. Madrid: Grupo Unisón Ediciones.
- García Guatas, M. (1988). *Ramón Acín (1888-1936), Catálogo*. Diputación Provincial de Huesca y Diputación de Zaragoza.
- Hernández Díaz, J. M^a y Hernández Huerta, J. L. (2008). *Transformar el mundo con palabras desde la escuela. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*. Huesca: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Hernández Ruiz, S. (1997). *Una vida española del siglo XX. Memorias*. (Edición e introducción de Víctor M. Juan Borroy). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Juan Borroy, V. M. (1998a). *Pedro Arnal Cavero, un maestro que apenas Pedro se llamaba*. Barbastro: Centro de Estudios del Somontano de Barbastro.
- Juan Borroy, V. M. (1998b). *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés del primer tercio del siglo XX*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- Juan Borroy, V. M.; Lafoz Rabaza, H. y Satué Oliván, E. (2003). *Asociación y sindicalismo en la enseñanza en Aragón (1900-1939): La Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza*. Zaragoza: Fundación Bernardo Aladrén.
- Lafoz, H. (2007). *Aniquilar la semilla de Caín. La represión del magisterio republicano*. Zaragoza: Prensas Universitarias. Universidad de Zaragoza.
- Letra a Letra* (2011), Zaragoza: Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Luis Martín, F. de (1997). *Historia de la FETE (1909-1936)*. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza.
- Luis Martín, F. de (2009). *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*. Madrid: Tecnos.
- Mainer Baqué, J. C. (1981, primera edición de 1975). *La Edad de Plata (1902-1939): un ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra.
- Manjón, A. (1955). Edición Nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón. T.IX. *Discursos de las Escuelas laicas. El gitano et ultra cosas de antaño*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.

- Mayordomo, A. (1990). *Historia de la Educación en España, V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (II)*. Breviarios de Educación, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 409-424.
- Morente Valero, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- Morrison, H. C. (1930). *La práctica del método en la enseñanza secundaria*. Madrid: La Lectura.
- Muresanu, C. (1934). *La educación de la adolescencia por la composición libre*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pacareo Lasauca, O. (1919). *Estudio sobre el discernimiento y examen de las letras y firmas de dudosa autenticidad (Intervención del Magisterio en los tribunales de Justicia)*. Zaragoza: La Académica.
- Sánchez de Castro, M. (1936). *Manifiesto*. Ejemplar mecanografiado.
- Sánchez Ron, J. M. y Lafuente, A. (eds.) (2007). *El laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1939)*. Madrid: Ministerio de Cultura [Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC)] y la Residencia de Estudiantes.
- Sánchez, F.; Alejo, J.; Calvo, F. G.; Lucero, M.; González M. P.; Oria, M. R. e Iglesias, E. (coords.) (2007). *Relaciones internacionales en la historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. 2 tomos.
- Tiana, A. y Juan Borroy, V. M. (Eds.) (2002). *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo. Miradas desde un centenario*. Zaragoza: Centro Asociado de la UNED de Calatayud.
- Torres, S. (1998). *Ramón Acín 1888-1936. Una estética anarquista y de vanguardia*. Barcelona: Virus editorial.
- Viñao Frago, A. (1995). La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1992-1936). *Anales de Pedagogía*, 12-13, pp. 7-46.