

INFLUENCIAS EUROPEAS EN LA FORMACION  
«PROFESIONAL» DE LOS DOCENTES ESPAÑOLES  
DURANTE LA II REPUBLICA ESPAÑOLA

TERESA MARIN ECED (\*)

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo gracias a la Institución Libre de Enseñanza y a la Junta para la Ampliación de Estudios, se despertó en España una fuerte preocupación por la preparación científica de los profesionales de la enseñanza. Se buscaron fuera de España modelos de formación docente, se modificó el Plan de las Escuelas Normales, se creó el Instituto-Escuela, encaminado especialmente a la preparación profesional de los profesores de Enseñanza Media, se fomentaron cursos de perfeccionamiento del profesorado, se impulsó la actividad del Museo Pedagógico, institución específicamente encargada de mejorar la preparación y puesta al día del profesorado en ejercicio (bajo la tutela de la ILE en la persona de su Director, M.B. Cossío), se promovió la salida, casi masiva, de profesores de todos los niveles educativos al extranjero para adquirir una mayor profesionalización en su tarea docente, salida que se llevó a cabo gracias a un magnífico sistema de becas de posgraduados desde el Ministerio de Instrucción Pública a través de la Junta para Ampliación de Estudios. Todo ello daría como resultado el llamado «Plan profesional» de formación de maestros en la II República española.

## LA CULTURA «PROFESIONAL» DEL DOCENTE

Uno de los ingredientes principales del plan de formación del profesorado para los responsables de la política educativa española, y más concretamente para el Departamento ministerial: Junta para Ampliación de Estudios, fue la elevación de su *cultura general*. Podría decirse que ésta constituyó uno de los objetivos del *currículum* en la preparación profesional de los docentes, según las corrientes imperantes en Europa en el primer tercio del siglo XX. De ahí que, cuando, a partir de 1909, grupos de maestros, inspectores, profesores de Escuelas Normales y otros profesionales de la enseñanza visitaron las instituciones educativas francesas, belgas, inglesas o alemanas, no dejaron de asistir a cursos sobre cultura general que se impartían en la Sorbona, en la Universidad Libre de Bruselas o en el Instituto J. J. Rousseau, etc. Acudieron a sus bibliotecas y a las conferencias allí impartidas, ya

---

(\*) Universidad de Castilla-La Mancha

fueran pedagógicas o no pedagógicas (de arte, de historia, de filosofía, o de pensamiento en general). La cultura de los países visitados, la lectura en sus bibliotecas, la visita a Museos o la asistencia a cursos monográficos universitarios de diversos temas, fueron actividades obligadas en la preparación profesional de nuestros docentes. Todo ello respondía a una política de «culturización» del profesorado español propugnada por la ILE a través de las becas de la JAE.

«No es posible —puede leerse en una de las Memorias colectivas de viaje, en 1911—, en tan poco tiempo, rectificar la formación de nuestros maestros, 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» (1).

Las facultades, pues, como focos de cultura, fueron puntos de atracción para los docentes españoles. Sin embargo, un segundo elemento de su curriculum, la *preparación pedagógica*, fue lo que más valoraron del extranjero nuestros profesionales de la enseñanza. De ahí que los Institutos de Pedagogía, los Laboratorios, los Museos Pedagógicos y las Facultades de Paidología se convirtieran en verdaderos santuarios de peregrinación para ellos. En los laboratorios realizaban trabajos de investigación, aprendían el manejo de aparatos, la aplicación de tests, la utilización de técnicas de medida, etc. En definitiva, aprendían las últimas corrientes en pedagogía.

«Es indudable que la *Pedagogía* tradicional ha procedido hipotéticamente —se lee en los *Anales de la JAE*— 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 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 sentados las bases de una nueva 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» (2).

Estos gabinetes y laboratorios, el aprendizaje de sus técnicas y la aplicación de sus resultados a la práctica escolar, se convirtieron en el elemento clave de la formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX. De esta forma los Laboratorios de Psicología Experimental, Fonética, Psicología Fisiológica, el llamado labo-

(1) «Primer grupo de maestros (junio, julio y agosto de 1911)» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913 p. 9. El subrayado es nuestro.

(2) «El Congreso de Paidología» en *Anales* de la JAE t. XII, 1913, pp. 122-123. El subrayado es nuestro.

ratorio de la Palabra y el de Psicología aplicada, fueron, para los enseñantes que visitaban París o realizaban estudios en la Sorbona, piezas fundamentales en su formación profesional. Los nombres de Marichelli como director del Laboratorio de Psicología Experimental, del Abate Rousselot, director del Laboratorio de Fonetica, de E. Meyerson en el de Psicología aplicada, Delacroix, Lalande y, sobre todo, H. Simon y Th Pieron, se repetían una y otra vez en los escritos de los españoles que habían ido a estudiar a Europa, en concreto en la Sorbona (3).

Hasta los maestros de primera Enseñanza los visitaban para tomar contacto con las «nuevas corrientes de la pedagogía», según manifestaban en sus cartas a José Castillejo, Secretario de la JAE. En las visitas a los laboratorios, y para que pudieran aprovechar al máximo, los maestros eran acompañados de otros profesionales de más categoría y de mejor preparación. En una de las *memorias* colectivas de maestros de 1912, puede leerse:

«La visita al laboratorio de Psicología Experimental que dirige M. Pieron, hubimos de realizarla muy deprisa, y apenas pudimos darnos cuenta de tantos aparatos como vimos. Nos acompañó el profesor Hoyos, de la Escuela Superior del Magisterio» (4).

Así pues, la cultura general y el aprendizaje de las técnicas de experimentación en los laboratorios pedagógicos, eran los dos pilares fundamentales donde se sostenía el edificio curricular de la formación docente en Europa. Ellos fueron los focos de atracción de nuestros enseñantes cuando salían a perfeccionar sus conocimientos al extranjero.

## INSTITUCIONES FRANCESAS PARA FORMACION DE DOCENTES

Los 229 profesionales de la enseñanza primaria y media que acudieron a Francia, becados por la JAE para su perfeccionamiento docente, estudiaron en la Sorbona, centro de cultura francesa por antonomasia. En sus *Facultades de Letras o Ciencias* realizaron cursos largos o cortos según fuera la categoría de la beca anual o trimestral. 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, por dar algunos nombres, asistieron a clases o siguieron cursos de perfeccionamiento profesional con destacadas autoridades: Lalande, Delacroix, H. Pieron, Th Simon, Buisson, Binet (antes de 1911 en que murió), Lahy, Janet, Durkheim (antes de 1917), Abel Rey, Poincaré (hasta 1912) o Martonne fueron los profesores franceses de la Sorbona más cotizados por nuestros profesionales (5).

---

(3) Cfr. Capítulo 5 de la tesis doctoral, inédita, de T. MARIN ECED, especialmente las páginas dedicadas a los que fueron a visitar o realizar estudios en la Sorbona, cuyo título es: *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*.

(4) «Segundo grupo de maestros (octubre, noviembre y diciembre de 1912)» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 209.

(5) M.<sup>a</sup> Luisa Navarro Margatí, Jacobo Orellana Garrido, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Luis de Hoyos Sáinz, Lorenzo Luzuriaga Medina o Víctor Masriera Vila, por citar a los más significativos, realizaron cursos con alguno de los profesores franceses citados.

Los *Laboratorios y Gabinetes de Paidología*, dependientes algunos de la propia Sorbona y otros de instituciones privadas, fueron también lugares de perfeccionamiento del profesorado español. Se ha dicho ya en este artículo cómo los Laboratorios de Psicología Experimental, de Fonética, donde se realizaban estudios de dificultades del lenguaje para poder ayudar a los niños con anormalidades lingüísticas (el llamado Laboratorio de la Palabra concretamente, subsección del de Fonética), de Psicología Fisiológica, etc., todos ellos a base de la Pedagogía Experimental y de la Paidología, constituyeron centros de atracción para los profesionales españoles.

Las *Escuelas de Altos Estudios*, donde se preparaban los profesores franceses para obtener plazas en letras o en ciencias de los distintos niveles educativos, fueron otras tantas instituciones visitadas y admiradas por los profesores españoles. A ellas pertenecían las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas Politécnicas, que a su vez dependían de alguna manera de la Sorbona. En todas estas Escuelas de formación de docentes, nuestros profesionales de la enseñanza estudiaron su organización, sus métodos, sus programas, etc. Destacó de entre ellas la Escuela Normal de Saint Cloud, de la que se hablará más adelante en este artículo, pero parece correcto nombrar al menos otros centros de formación de profesores existentes en Francia y que influyeron considerablemente en el proyecto español republicano para la preparación profesional de los maestros. Eran esos centros: el Colegio de Francia y el Museo Pedagógico de París.

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 como lo prueba el hecho de que un nutrido grupo de profesores españoles siguieran seminarios o cursos monográficos de Psicología Experimental, Pedagogía, Psicología Fisiológica para anormales, etc. Allí explicaron temas de su especialidad, entre otros, Bergson, Ribot, Rousselot, Janet, etc. Con ellos estudiaron los españoles Fernando Aguirre Gato, Jacobo Orellana Garrido, Rafael Blanco Yuste, Miguel Herrero García, etc. Todos ellos centraron su interés en aspectos educativos y didácticos para perfeccionarse en su propio campo pedagógico.

El *Museo Pedagógico de París*, con su gran biblioteca especializada en temas educativos y su buena filmoteca didáctica —a juzgar por la correspondencia de los becados, Angel Llorca por ejemplo con el Sr. Castillejo— fue otro de los centros neurálgicos para la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Allí acudían los profesionales franceses y los becados españoles a ponerse al día de las revistas de educación y de la bibliografía pedagógica. Muchos de ellos hicieron continuas referencias a los estudios en el Museo.

## LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAINT CLOUD

De entre todas las instituciones para la formación del profesorado francés destacaba una: Saint Cloud, que se constituyó en modelo no solamente para toda Francia sino para otras naciones europeas y, sin duda, para los profesionales españoles, hasta el punto de que fue esta institución la que sirvió de punto de referen-

cia a las autoridades republicanas cuando, en 1931, emprendieron la reforma de las Escuelas Normales en España. Se impone una descripción de esta Escuela tal y como fue vista por los que la visitaron.

Estaba situada la Escuela en el parque del mismo nombre, en uno de los lugares más hermosos del extrarradio de París, a una hora 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 un ambiente de libertad, confianza y responsabilidad digno de encomio. Así lo manifestaban continuamente los becados españoles en sus cartas al Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.

La organización interna de la Escuela correspondía a su objetivo principal que era formar al profesorado en todas las áreas del saber. De ahí que hubiera tres secciones: Ciencias, Ciencias aplicadas y Letras. Poseía un buen sistema de becas y un magnífico profesorado «de lo más distinguido de los Centros oficiales de París» al decir de muchos visitantes españoles. La proyección social y cultural de la Escuela de Saint Cloud era digna de elogio puesto que a ella 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. Simon, Bergson, Buisson, Ferry, Pécaut, Lavissee, Castex, Compayré, Poincaré, Toulouse, etc. fueron algunos de los nombres que aparecen más repetidos entre los numerosos españoles que visitaron Saint Cloud para poder tomar de este centro el modelo de enseñanza que estaba requiriéndose en la formación del profesorado.

Las *notas curriculares más sobresalientes* de esta institución, a los ojos de los maestros, profesores de Escuelas Normales, profesores de Institutos de Enseñanza Media o inspectores de Enseñanza Primaria, fueron el equilibrio entre cultura general y especialización pedagógica en los programas, el carácter práctico de sus enseñanzas, la importancia que se daba a las Ciencias aplicadas y la metodología activa con la que se impartían todas las materias. Estas notas curriculares, junto con su magnífico profesorado, hacían de Saint Cloud el centro modelo en la formación del profesorado.

La *metodología activa* era una de sus glorias. La instrucción libresca y puramente teórica estaba proscrita de sus aulas. En cambio las manipulaciones y ejercicios prácticos, los trabajos experimentales en las aulas y gabinetes, espléndidamente dotadas de material, eran constantes. Los españoles Jacobo Orellana Garrido, Antonio Gil Muñiz, Angel Llorca García, Rodolfo Llopis Ferrándiz y con ellos la práctica totalidad de becados españoles que visitaron esta Escuela, ponderaron repetidas veces el antiintelectualismo y el sentido práctico de las enseñanzas que se impartían en Saint Cloud: Los *gabinetes* de Física, Química y Ciencias Naturales, en los que cada alumno tenía su mesa, su colección de frascos 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 en propios y extraños. Los *talleres* de ciencias aplicadas, con sus máquinas eléctricas, motores, tornos y herramientas (juegos de llaves, destornilladores, martillos, cables, etc.), donde los alumnos traba-

jaban el hierro o arreglaban dinamos y motores eléctricos como hábiles mecánicos, fueron también ponderados por los docentes 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 no sólo especializados en temas educativos sino en otras ramas del saber. Las *salas de dibujo* donde se realizaban trabajos artísticos de gran calidad, auténticas aulas de experimentación pictórica en las que se empleaban técnicas modernas de collages, de diseño, de color, de composición, de vanguardismo en suma. Próximos a las salas de dibujo se encontraban los *talleres de trabajos manuales* en madera y en hierro, verdaderos centros de actividad de alumnos y profesores, donde con los serruchos, punzones, pegamentos y demás instrumentos de bricolage se realizaban todo tipo de trabajos artísticos con las manos para que éstas adquirieran agilidad y para que se desarrollara el gusto artístico, que deberían transmitir después a los niños franceses en las escuelas del Estado. Las *salas de recreo*, con piano, billar y muchos juegos de esparcimiento, completaban los elementos didácticos para desarrollar la actividad del alumno normalista de Saint Cloud. El ambiente general de trabajo, silencio, disciplina, higiene, compañerismo, participación en las tareas generales del centro, el activismo en suma, era la columna vertebral de la preparación profesional de los docentes en este centro, docentes llamados a realizar después en sus escuelas la renovación pedagógica de la enseñanza francesa. Todas las materias se enseñaban en régimen de *Laboratorio*:

«En Historia, como en Geografía, Literatura e Idiomas —puede leerse en una de las «Memorias» de un grupo de becados por la JAE—, 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 la cual caben estudios y experiencias» (6).

Si el activismo, entendiéndolo éste como la conversión en laboratorios y talleres de todo el aprendizaje de las distintas materias, fue la columna vertebral de la formación del profesorado francés en la Escuela Normal de Saint-Cloud, no fue menos pieza clave el *carácter profesional* que este centro tenía. Y no sólo él sino, en general, todas las Escuelas Normales francesas, ya fueran Superiores o no. Por ejemplo, las Escuelas Normales de Auteuil (para maestros), la de Fontenay-aux-Roses (para maestras) o la Escuela Normal Superior de Batignole, visitadas repetidas veces por nuestros profesionales de la enseñanza, estaban encaminadas a formar docentes con un alto nivel de profesionalidad, entendiéndola ésta como formación en materias específicamente pedagógicas más que en conocimientos de cultura general. Es decir había en Francia, y en general en Europa, una conciencia fuerte de profesionalizar al enseñante, haciéndole técnico de la metodología, de la Paidología, de la didáctica de las distintas materias, de la Psicología infantil, de los tests para el diagnóstico de las anormalidades, etc. Este aspecto de la formación del docente, que se dió en llamarlo «profesionalización» era muy positivamente valora-

---

(6) «Escuela Normal Superior de Saint-Cloud» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 201.

do por los enseñantes de todos los países, y naturalmente por los españoles. No es difícil intuir cómo este enfoque de los Centros de preparación de maestros dio lugar en España al «Plan profesional» de la II República (7).

«El secreto de que las Normales francesas puedan ponerse hoy como modelos de Centros formadores de maestros, está en su *carácter puramente profesional*. Este es el modelo a imitar en nuestro país. Sólo así tendremos profesionales preparados para llevar a cabo la tan soñada reforma de la escuela pública» (8).

Gracias a este enfoque profesional, 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 Escuelas Normales en Francia se manifestaba más era en la magnífica planificación de las *prácticas pedagógicas*. He aquí el tercer elemento vertebral, a su vez derivado del carácter profesional de las Escuelas de formación de profesores, que diseñaban el modelo de centro preparatorio para la carrera docente.

Las prácticas pedagógicas tenían su máxima expresión en las llamadas «lecciones de los jueves». La admiración por esta actividad realizada en Saint-Cloud era unánime entre los visitantes. Era, según todos los testimonios, una preparación excelente para la vida profesional, «empleada con gran éxito en las Escuelas Normales francesas y que en las nuestras fácilmente podrían seguirse» aseguraba Ballesteros Usano, uno de los elementos más activos en las reformas republicanas, pasado el tiempo. De las «lecciones de los jueves» de Saint-Cloud escribía este inspector español en 1924:

«Pero donde las prácticas de enseñanza tienen su 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 de la escuela práctica, en la que emplea todos los recursos didácticos, todas las habilidades profesionales que sus conocimientos pedagógicos le aconsejen» (9).

Terminada la práctica, dos alumnos compañeros del que realizaba la lección, y previamente designados por la clase con el profesor, 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 donde realiza las prácticas el alumno normalista, y el profesor de Pedagogía de la Escuela Normal, hacían las oportunas

---

(7) Los nombres de Lorenzo Luzuriaga Medina, Dionisio Prieto Fernández, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Virgilio Hueso Moreno, Angel Llorca García, Pedro Loperena Romá, Visitación Puertas Latorre y un largo etc., fueron fervientes defensores de la «profesionalización» a la manera francesa.

(8) 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. 222.

(9) *Ibidem*, p. 223.

observaciones. El alumno practicante 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» (10).

La formación práctica del futuro profesor se completaba, 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 la de «profesor interino» y al finalizar los dos cursos de prácticas, el inspector de la circunscripción, junto con dos maestros nombrados por la Comisión escolar del Departamento, comprobaban si el aspirante poseía suficiente capacidad, habilidad y preparación para dirigir con éxito una escuela. No era infrecuente que el informe desfavorable, resultaran suspendidos en su período de prácticas y tuvieran que comenzar un nuevo período de «stage».

Con este buen funcionamiento teórico-práctico, las Escuelas Normales francesas, y especialmente la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, proporcionaron los más grandes beneficios a la enseñanza y a la cultura pública en Francia, según testimonio de la mayoría de los becados españoles para temas educativos. En sus aulas se formaron los maestros y los que iban a enseñar en las Escuelas Primarias Superiores, que eran algo así como los Institutos de Segunda Enseñanza para los pobres 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 (11). 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 este Establecimiento, las Escuelas Normales primarias francesas y las Escuelas Primarias Superiores se han ido nutriendo de un profesorado ilustradísimo —escribía en el año 1924 F. Sáinz Ruiz—. 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 cultural 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 (12).

Con esta imagen casi ecológica se quería plasmar la influencia de la Escuela Normal de Saint-Cloud, modelo no sólo francés sino europeo, como se ha dicho

(10) *Ibidem*, p. 244.

(11) Loperena Romá, P.— *Estudio de las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza*. Trabajo inédito. Archivo del CSIC (Sección JAE), p. 53.

(12) Cfr. *Ibidem*, p. 171.



ya en este trabajo, para la formación de los profesionales de la enseñanza. Así estuvo diseñada a principios de siglo en el país vecino, la preparación de los docentes, alrededor de estos pilares: cultura general científico-literaria activa, cultura profesional teórico pedagógica y un magnífico sistema de prácticas de enseñanza.

## INSTITUCIONES BELGAS

En Bélgica, fiel a su modelo descentralizado, los tipos de escuelas eran casi infinitos, la iniciativa privada contaba con una amplia gama de instituciones escolares y las Sociedades protectoras de la infancia se contaban por centenas. Así pues, las Escuelas Normales para formar maestros en las múltiples modalidades, eran también diversas. Había centros que preparaban a los maestros de trabajos manuales, a los maestros de anormales, agrícolas, de taller, de preescolar, de escuelas primarias, de cuarto grado o preaprendizaje, etc. Había Institutos y Laboratorios médico-pedagógicos, sin faltar las Universidades o la Facultad Internacional de Paidología. Sería interminable clasificar y más todavía enumerar las instituciones educativas belgas para la formación docente. A continuación se destacan aquéllas que atrajeron más la atención de las personas que las visitaron y que, en consecuencia, influyeron más en el proyecto educativo español de la II República que se llamó, según es de todos conocido, plan profesional.

La *Universidad Libre de Bruselas*, con su Escuela de Pedagogía, sus facultades y laboratorios, sus escuelas e institutos de altos estudios, era un foco de atracción para la culturización y la especialización pedagógica de cuantos profesionales de la enseñanza la visitaban. El rango universitario que tenía la Pedagogía en Bélgica creemos que pudo influir para la creación en España de las Facultades de esta materia en 1932.

En la Universidad Libre de Bruselas, en sus Institutos, Laboratorios y Centros dependientes de ella, colaboraron figuras de la talla del Dr. Decroly, Buyse, Boon, Demoor, Jonkheere, Sluys, Christiaens, Vermeylen (que llegó a ser Rector de la Universidad de Gante), Dra. Joteyco, Faria de Vasconcelos (que a su vez era director de un campo escolar), Heger, Shapers, Herlin, Mlle. de Hamaïde, etc.

Dentro de la Universidad, la *Escuela de Pedagogía*, los institutos de altos estudios para anormales y los laboratorios de Psicología Experimental, Fisiología y Sociología, eran los puntos neurálgicos de donde emanaba la formación profesional de los enseñantes. De ahí que nuestros maestros, inspectores y profesores de los distintos niveles educativos, sintieran gran admiración por el prestigio y por el buen lugar que ocupaban las materias pedagógicas en la Universidad Libre de Bruselas. En ella se palpaba el interés por la enseñanza de los niños, hasta de los más pequeños. 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, trabajo, cultura. No fue coincidencia que el primer Congreso Internacional de Paidología se celebrara en Bruselas en 1911. Allí se habían dado cita las personalidades más prestigiosas en el campo de la «ciencia del niño» (13).

(13) Al I Congreso Internacional de Paidología de Bruselas asistieron los Sres. Altamira Crevea y Vincenti Reguera, como delegados del Gobierno español, a propuesta de la Junta para Am-

En la *Facultad Internacional de Paidología*, cuya alma era la Dra. Joteyco, funcionaba un Laboratorio de Paidología y se estudiaba: Paidología general, Antropometría, Biología e Higiene escolares, Psicología infantil normal y anormal, Pedagogía para normales y para anormales, Sociología infantil, Organización escolar, Historia de la educación, Didácticas o Metodologías de las distintas materias, etc. He aquí diseñado el curriculum para la formación profesional de los docentes de los diversos niveles, desde la más alta consideración científica, esto es, desde la Universidad. Una nota, por otra parte también presente en el diseño curricular francés, era la unión teoría-práctica. La doctora Joteyco era una especialista en Paidología científica, pero sus teorías médico-pedagógicas estaban basadas y contrastadas en la experiencia. Trabajaba en la universidad, pero realizaba sus estudios experimentales en las Escuelas Normales de Hainaut, Mons y Charleroi. En ellas aplicaba sus métodos de examen psicológico, realizaba sus aplicaciones sociológicas y pedagógicas, sacaba sus conclusiones que luego explicaba en las clases teóricas. El *Laboratorio* y el *Seminario* que dirigía, con asistencia de pedagogos y médicos escolares, las Escuelas Normales donde aplicaba sus investigaciones y de donde obtenía datos para ellas, constituían un todo en la naciente Paidología por parte de la Dra. Joteyco y, en general, para la inmensa mayoría del profesorado belga. Esta forma de entender la ciencia del niño era foco de interés para el profesorado español, que estudió en la Facultad internacional de Paidología en Bélgica y para todos aquellos que la visitaron.

Las *Escuelas Normales* de maestros, sobre todo la dirigida por M. Slyus en Bruselas, la de Amberes, Gante y Lieja, la de Laeken para maestros de economía doméstica y agrícola y la Froëbeliana para maestros de preescolar, fueron otros tantos Centros de formación del profesorado belga. La profesionalización de los enseñantes era concebida en estas instituciones partiendo del concepto autonómico de educación belga. Acogidas las Normales a la política general del país, la variedad de organización, programas, actividades y líneas curriculares era la nota característica. No obstante puede hablarse de *rasgos comunes* en todas ellas, algunos de los cuales, según hicieron observar los que a ellas acudieron, podrían ser: el cultivo del buen gusto, el trabajo con las manos, los deportes y ejercicios físicos, la pedagogía práctica, la duración de cuatro años en cualquiera de las modalidades en que se especializara el maestro, el severo examen de ingreso a los quince años, la libertad de conciencia no obligando al estudio de la religión a todos aquellos que pidiesen ser dispensados de ella, el bilingüismo, la formación profesional teórico-práctica, la no obligatoriedad del internado como ocurría en Francia y la preocupación por la cultura física. Esto último lo conseguían introduciendo, junto a las materias clásicas, la gimnasia, los deportes, la práctica de la natación, excursiones, duchas y cuidado higiénico del cuerpo en el horario habitual. La *formación profesional teórico-práctica*, al igual que ocurría en Francia, ocupaba un lugar destacado en las Escuelas Normales belgas. A ello respondían las *prácticas pedagógicas*. Estas se ha-

---

pliación de Estudios, como becados de la misma, Rufino Blanco Sánchez y A. Anselmo González y Fernández. También el grupo de maestros, con Luis A. Santullano como director, que por aquellas fechas se encontraban en Bruselas y participaron de las sesiones de trabajo del Congreso. El ruso Bechterew, el italiano de Sanctis y el grupo de profesores belgas: Dra. Toteyco, Decroly, etc., fueron algunos nombres famosos del Congreso.

cían gradualmente en los dos últimos años. Los alumnos realizaban visitas a escuelas primarias y jardines de infancia, a escuelas-taller y a escuelas agrícolas, según se tratase de una forma u otra de preparación para ser maestro de distintas clases de escuelas. Además asistían a *lecciones-modelo* que daban los profesores de Pedagogía y los maestros de la clase en la escuela de aplicación. Hacían trabajos para iniciarse en la preparación de las lecciones, que después impartirían a los niños. Por último, permanecían quince días en una escuela de la ciudad para completar su preparación pedagógica. También en las Normales belgas 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, discusión y conclusiones de la lección impartida.

Lejos del centralismo francés, en las Escuelas 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 creadas por las «comunidades» o por Sociedades filantrópicas o culturales, muy numerosas en este país (14).

Cabe añadir como notas destacadas, al menos para los admirados visitantes españoles, sus magníficos edificios y su prestigioso profesorado. En cuanto a *edificios*, dado el interés del pueblo belga por la elevación de la cultura del pueblo, destinaba a la preparación de su profesorado lo mejor de sus construcciones. La mayoría de ellos eran monumentales:

«En este punto —se puede leer en una de las Memorias colectivas de un grupo de maestros españoles— 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» (15).

Algunas Escuelas Normales, como la de Brujas, eran auténticos palacios, como lo demuestran estas palabras tomadas de la misma «Memoria» colectiva de un grupo de maestros que la visitaron en 1913:

«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 sostenidas 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?»

---

(14) La Asociación femenina de utilidad pública, la Sociedad de Pedotécnica, la Sociedad de pedagogía, la Obra Nacional de la Infancia, la Obra mutualista de mujeres socialistas belgas, el Instituto de Caridad de Amberes, etc., concedieron becas para sufragar los gastos de los futuros maestros en las Escuelas Normales.

(15) «Excursiones pedagógicas al extranjero» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 112.

El interior impone aún más que la fachada en elegancia, en suntuosidad, y sobre todo en higiene, ninguna de nuestras Universidades podrían 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» (16).

Además de las Escuelas Normales para la formación de maestros y maestras de primera enseñanza, había en Bélgica, como ya se ha dicho en este artículo, una gran variedad de Escuelas para formación de otros tantos tipos de maestros: de escuelas agrícolas, de escuelas «guardianas», de escuelas profesionales, de escuelas-taller, de escuelas domésticas para la mujer, de preescolar, etc. etc. Es decir, que la especialización en este país era grande a la hora de conseguir una profesionalización de los docentes. Por ejemplo, la *Escuela Froëbeliana*, las *Escuelas Normales agrícolas* de Herve, Wavre (Brabante) o la *Escuela Normal Superior de economía doméstica* de Laeken, respondían a la formación de maestros de preescolar, de escuelas agrícolas o de escuelas domésticas respectivamente. Así formaba Bélgica a sus maestros a principios de siglo, con una gran variedad y autonomía, cosa alabada una y mil veces por nuestros maestros, inspectores, profesores de distintos niveles educativos, autoridades ministeriales y cuantas personas se pusieron en contacto con la pedagogía belga.

#### EL INSTITUTO J. J. ROUSSEAU

El principal centro europeo de perfeccionamiento del profesorado, en ejercicio, al menos para los españoles, fue sin duda el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra fundado y dirigido por E. Claparède en 1912, como es de todos conocido.

Del programa de diez puntos, redactado por el propio Claparède con la colaboración de Bovet, los referentes a «Estudios de Psicología infantil con trabajos de Laboratorio» (punto tres del programa), la «Pedagogía de anormales» (punto siete) y las «Obras post-escolares y complementarias de la escuela: colonias y museos escolares, excursiones y bibliotecas escolares, etc.» (punto nueve), fueron los que mayoritariamente atrajeron el interés de los profesionales españoles. Los nombres de los colaboradores del Instituto (desde Calaprède a Dr. Piaget, pasando por Descoedres, Audermars y Lafendel, A. Ferrière, Bovet, Meilli, Baudouin, Antipoff, André Rey, Walther, Dottrens y un largo etc.) elevaron el nivel de la Institución pedagógica a cotas jamás alcanzadas por ningún otro país ni Centro alguno.

Los estudios sobre niños retrasados, sobre el dibujo infantil, Escuelas Nuevas, técnicas de orientación profesional, investigaciones sobre el psicoanálisis aplicado a la educación, las técnicas de individualización por fichas, la gim-

---

(16) *Ibidem*, p. 114. 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 belgas. Es posible que la influencia de los pedagogos médicos surtiera su efecto. De hecho, la inspección médico-escolar estaba muy bien organizada, al menos así lo juzgaron los becados españoles.

nasia rítmica, educación moral, pacifismo en la escuela, etc. eran algunos de los temas educativos que los españoles fueron a buscar a este Centro de perfeccionamiento profesional de docentes. La eficacia de esta Institución radicó siempre en que el grupo que en ella trabajaba era un todo compacto, lleno de ideales y de fe en la educación. Como su objetivo fundamental era la elevación cultural y científica de los profesionales de la enseñanza, coincidente perfectamente con el de la ILE, en los círculos intelectuales ginebrinos se valoró muy positivamente la labor llevada a cabo por la Junta para Ampliación de Estudios.

«A esta Junta —comentaba Bovet en 1932— debemos desde el primer año de funcionamiento del Instituto, los alumnos becarios que se han contado entre nuestros mejores estudiantes... Fue un gran privilegio para los profesores de nuestro Instituto Rousseau el conocer este puñado de hombres y de instituciones de la Junta que, sin hacer una política de partido, preparaban lo que la nueva España tiene de mejor y más rico de promesas» (17).

Puede decirse que las relaciones entre el I. J. J. Rousseau y los españoles que a él asistían fueron distintas a las establecidas en otros Centros europeos. Los becados españoles pronunciaban con frecuencia conferencias en el Instituto y en la Universidad, colaboraban en revistas (en el Boletín del Instituto, *L' Educateur*, colaboraron Víctor Masriera Vila, Lorenzo Luzuriaga Medina, Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Rosselló, etc.). Por otra parte, profesores del Instituto Rousseau, entre ellos el propio Claparède, viajaron repetidas veces a España. Es decir, el planteamiento del Centro pedagógico ginebrino fue más bien fomentar el intercambio entre los profesionales. Su organización era más flexible que la de las Universidades. Escuelas Normales Superiores, Facultades de Psicología, etc. de otros países europeos. Entre el núcleo central del Instituto Rousseau y los profesionales que acudían a él para su perfeccionamiento, y más concretamente con los españoles, se establecían relaciones no de mera receptividad sino de reciprocidad. Era una concepción más moderna de perfeccionamiento profesional. Se trataba de *intercambiar experiencias pedagógicas* donde todos aprendían y todos enseñaban. Se trataba de otro modelo de profesionalización docente.

Aneja al Instituto funcionaba «*La Maison des Petits*», dirigida por dos colaboradores del Dr. Claparède: las profesoras Audemurs y Lafendel. Allí los españoles acudían a observar la organización del trabajo y del material. Allí los 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. En esta escuela, en suma, se experimentaban los trabajos de Laboratorio del Instituto, era una escuela de la 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 que asistían a la práctica de la

(17) Bovet, P.—*Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 a 1932*. Delachaux-Niestlé. CAP, 1932, p. 156. La traducción es nuestra.

«Maison des Petits» eran los mismos que estudiaban la teoría educativa en el Instituto J.J. Rousseau. Una vez más, como se ha podido observar en los Centros de formación del profesorado de Francia y Bélgica, la *teoría y la práctica caminaban juntas*. Quizá sea ésta la constante más común de los Centros europeos tanto de formación como de perfeccionamiento profesional para enseñantes.

## LA PROFESIONALIZACION DOCENTE EN LA II REPUBLICA ESPAÑOLA

Con las observaciones llevadas a cabo por los españoles durante los 25 años anteriores a 1931, en España se tenían datos suficientes para iniciar dos importantes reformas relacionadas con la formación y el perfeccionamiento del profesorado: el llamado «Plan profesional» de las Escuelas Normales y la nueva concepción de la Inspección de Enseñanza Primaria. A estas dos reformas habría que añadir otra gran aportación de la República a la profesionalización de sus enseñantes: la creación de las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona.

Los responsables de la política educativa republicana, apoyados en Luis de Zuñeta y Escolano, Antonio Ballesteros Usano, Fernando Sáinz Ruiz, M. Bartolomé Cossío, Rodolfo Llopis Ferrándiz y tantos otros profesionales españoles, que habían salido a visitar los Centros europeos donde se formaba a los docentes y que habían escrito sobre la necesidad de una mejor preparación de los maestros y de una inspección más tecnicada, emprendieron la tarea de reformar las estructuras de las que dependía la profesionalización de los docentes.

«Y nosotros entendemos —había escrito Antonio Ballesteros Usano— que el éxito en la *preparación de los maestros* en el extranjero, 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 están en su *carácter puramente profesional*» (18).

La preocupación por una mayor preparación de los maestros, la profesionalización de las Escuelas Normales *convirtiendo las distintas asignaturas en didácticas de las mismas*, la elevación del nivel cultural del futuro maestro exigiendo el Bachillerato para ingresar en las Normales, la planificación de las *Prácticas*, etc. fue legislado por el Ministerio de Instrucción Pública el 29 de septiembre de 1931. Ocupaba la Subsecretaría del Ministerio, Domingo Barnés Salinas, y la Dirección General, Rodolfo Llopis Ferrándiz, los dos habían sido becados por la Junta para Ampliación de Estudios años atrás.

Las revistas profesionales se congratularon con la medida ministerial. Por ejemplo en la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga y una de

---

(18) Ballesteros Usano, A.— *Op. cit.* p. 222.

las de mayor tirada, se podía leer, apenas aprobado el nuevo plan: «La reforma, en suma, constituye un avance considerable y coloca a España a la cabeza de los países de Europa».

Por lo que se refiere a *la inspección*, uno de los mejores colaboradores del nuevo enfoque dado por la República a esta institución, Fernando Sáinz Ruiz, había escrito en 1924:

«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 una colaboración (...).

La inspección se ejerce en Bélgica por *vía de consejo*. No tiene nada que ordenar, sino que sugerir, persuadir. La influencia del Inspector 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» (19).

Los intereses del Sr. Sáinz Ruiz coincidían 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 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 Sáinz Ruiz y que, entre los diez maestros que accedieron por turno restringido a la inspección —según estaba previsto en el Decreto— se encontraran Angel Llorca García, Teófilo Azabal Molina, Marbía 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, habían sido becados por la Junta para Ampliación de Estudios años antes y habían observado en Europa las tendencias modernas de la inspección.

---

(19) Sáinz Ruiz, F.— «La escuela y la inspección primaria», en *Anales de la JAE*, t. XIX, pp. 111 y 123-124. Sáinz 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.

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.

Pero, 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: dar a la Pedagogía rango universitario. Era Subsecretario del Ministerio un antiguo profesor de la Escuela Superior del Magisterio y becado 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 Instrucción Pública en esta fecha era un institucionista y exbecado 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 becado, Rodolfo Llopis Ferrándiz.

Lorenzo Luzuriaga Medina y Manuel Bartolomé Cossío habían trabajado años atrás, con sus escritos y sus actividades, a que se diera este paso. Hacía ya tiempo que, desde el *BILE*, desde la *Revista de Pedagogía* y desde la *Revista de Escuelas Normales*, no sólo el Sr. Cossío o el Sr. Luzuriaga, sino también los Sres. Llopis, Barnés, Zulueta y, en general, el equipo de estas revistas, habían creado un estado de opinión sobre el asunto. 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 antiguos becados como 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, también exbecados) influyeron en el tema *antes y en* la República.

La creación de la Sección de Pedagogía en la Universidad era, pues, una necesidad sentida por casi todos los sectores profesionales, especialmente por aquellos que habían tenido alguna relación con Europa. La Escuela Superior del Magisterio, que había dado espléndidos frutos en los veinte años de existencia (fue creada en 1909), no respondía 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» (20).

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 escuelas graduadas era necesaria la licenciatura en Pedagogía (título que se obtendría también en la propia 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, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid una Sección de Pedagogía» (21).

La consideración de la Pedagogía como disciplina universitaria no era nuevo. 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 y los españoles habían tenido ocasión de observar en la Universidad Libre de Bruselas y en la Facultad Internacional de Paidología en Bélgica.

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, relacionado con la Universidad de Barcelona como vocal del Patronato y también exbecado. Fue él quien firmó la Orden 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 becado por la Junta, 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 o del Instituto J. J. Rousseau, se incorporaron a ella.

(20) Llopis Ferrándiz, R.— *La revolución en la escuela*. Madrid, 1933, p. 143.

(21) 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 Central de Madrid.