

## Presentación.

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

¿Qué sentido tiene, dejándose llevar por el furor conmemorativo, un número extraordinario de la *Revista de Educación* que rememore la creación por Real Decreto de 11 de enero de 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)? ¿Qué sentido tiene y cómo abordar su estudio aportando algo más a lo ya escrito sobre la JAE en trabajos anteriores, de autoría colectiva o individual, o sobre el que fue su secretario y figura clave de la misma, José Castillejo? Tanto sobre una como sobre el otro, quien quiera obtener una información fidedigna y valiosa dispone de trabajos de índole general (Gameró Merino, 1988; Palacios Bañuelo, 1979 y 1986; Sánchez Ron, 1988; VV.AA., 1987) o restringidos a aspectos específicos de la labor de la JAE, por ejemplo en el campo de la pedagogía (Marín Eced, 1990 y 1991; Ruiz Berrio, 2000 y 2001) o en relación con el Instituto-Escuela (Palacios Bañuelo, 1988). Ello sin mencionar los abundantes trabajos sobre la Institución Libre de Enseñanza en los que se analiza, y con detalle, la labor de la JAE o de alguna de las instituciones u organismos dependientes de la misma como la Residencia de Estudiantes, la de Señoritas o alguno de sus centros de investigación.

Por supuesto, la JAE no fue la única agencia de actualización y modernización pedagógica y científica en la España del primer tercio del siglo XX, pero no parece que sea exagerado decir que sí fue la principal. Y ello en un período de reformas y renovación al que se ha calificado como la «edad de plata» de la pedagogía y de la ciencia en España. De ahí que, desde el primer momento, se planteara este número extraordinario bajo la mirada más amplia de lo que fueron esos procesos de reforma e innovación desde el comienzo del siglo XX hasta la Guerra Civil y de cuál fue el papel de la JAE en los mismos.

## Reformas e innovaciones educativas

El éxito o fracaso de las reformas educativas, la difusión de las innovaciones, la creación de contextos favorecedores o limitadores de los procesos de renovación y mejora, sus condicionantes, limitaciones y posibilidades, constituyen uno de los campos de investigación actualmente más relevantes en el ámbito de la política educativa, la educación comparada, la historia de la educación y el estudio del currículum, la didáctica o la organización escolar. Los trabajos incluidos en este número extraordinario deben ser leídos como una aportación más, desde la historia de la educación y de la ciencia, al conocimiento de dichos procesos, de la difusión de las reformas e innovaciones, de sus diferentes adaptaciones y versiones y del éxito o fracaso de las mismas.

Por reformas educativas entiendo aquellos intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos, ya se trate de gobiernos centrales o estatales, autonómicos, regionales o municipales. Los procesos de renovación o innovación pueden contar o no con el apoyo de los poderes públicos y plantearse junto o al margen de los mismos, pero, a diferencia de las reformas, son promovidos y extendidos por profesores desde los centros docentes y articulados en grupos o redes más o menos formalizadas. La realidad, como se verá a lo largo de las diferentes aportaciones, diluye por fortuna una distinción tan neta, tan académica, en una amplia diversidad de situaciones híbridas y cambiantes en las que unas veces los procesos de innovación son asumidos -y, por tanto, adaptados y modificados- por las administraciones educativas, y otras veces son los profesores y centros docentes los que se suman a procesos de reforma emprendidos desde el poder público reinterpretándolos desde su peculiar situación y perspectiva.

Por lo que a las reformas educativas se refiere, «el estudio acerca de cómo y por qué fracasan (...) puede ser al menos tan instructivo como el de las reformas llevadas a cabo con éxito y quizá incluso más», ya que dicho estudio «revela muchas cosas sobre las complejas dinámicas políticas que intervienen en el hacer y deshacer de las decisiones políticas básicas» (Weiler, 1998, p. 54). Este párrafo, aplicable en su formulación básica a los procesos de innovación y renovación educativa, remite a una cuestión general que asimismo deberá ser tenida en cuenta: la del «predecible fracaso de las reformas educativas» (Sarason, 2003) y, en relación con ello, a las causas de dicho fracaso. Dichas causas, de modo sintetizado, serían la ausencia o escasez de recursos financieros, los cambios y vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, los objetivos y calendarios irreales, las imprevisiones, contradicciones e incoherencias, la carencia de apoyos sociales y políticos, las resistencias gremiales y corporativas, la ausencia en

los reformadores de perspectiva histórica (adanismo, presentismo), la carencia de una visión global del sistema educativo, el formalismo burocrático, la ausencia de reformas sociales paralelas y la incapacidad estructural de los poderes públicos para llevar a cabo reformas educativas de amplio alcance (Viñao, 2006a). Éste, el de los procesos de reforma e innovación, será el marco de análisis en el que se han intentado integrar las aportaciones incluidas en este número extraordinario y desde el que deseamos que dichas aportaciones sean leídas. Pero antes parece necesario realizar una serie de consideraciones generales sobre el contexto a la vez renovador, complejo y plural en el que tuvieron lugar las propuestas y acciones de reforma e innovación educativa en la España del primer tercio del siglo XX.

## **España 1900-1936: un contexto renovador y reformista con diversos diagnósticos y propuestas**

Suele hablarse, utilizando la expresión empleada por los historiadores de la literatura y de la ciencia, de una «edad de plata» de la pedagogía española para referirse a la situación de este campo científico teórico-práctico en la España de los años veinte y treinta del pasado siglo. Una «edad de plata» que, junto con un efervescente contexto renovador y reformista en el ámbito de la educación, se iniciaría –aunque puedan señalarse antecedentes– tras el impacto del «desastre» de 1898, y la consiguiente atribución del mismo a nuestro retraso educativo y científico, y culminaría con el programa de reformas educativas del primer bienio republicano.

Los bien conocidos hitos político-administrativos de dicho contexto renovador y reformista serían, entre otros, la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la sucesiva asunción por el Estado de los haberes del magisterio primario en 1901 y 1911, la ampliación legal del currículo de la enseñanza primaria en 1901, la extensión legal no de hecho de la escolaridad obligatoria hasta los 12 años en 1901 y los 14 años en 1923, la creación de la primera cátedra universitaria de Pedagogía en 1904, de la JAE en 1907, de la Escuela Superior del Magisterio en 1909, de la Residencia de Estudiantes en 1910, de la Dirección General de Enseñanza Primaria en 1911, de la Residencia de Señoritas en 1915, del Instituto-Escuela en 1918 y de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas en 1920, la aprobación del primer Estatuto del Magisterio en 1917 y del Reglamento de escuelas graduadas de 1918,

y los sucesivos intentos de introducción y difusión de este modelo de organización escolar en 1898, 1905, 1910 y 1911. A ellos habría que añadir, desde el ámbito de los poderes públicos regionales, provinciales y locales, la actuación de algunos, no muchos, municipios de las grandes ciudades acometiendo la construcción de grupos escolares -una labor en la que destacaría el ayuntamiento de Barcelona- y de, así mismo, unos pocos ayuntamientos y diputaciones costeando a algunos maestros viajes al extranjero con la finalidad de visitar establecimientos docentes.

La lectura de los párrafos anteriores puede dar la impresión de una acción uniforme, coherente y decidida, de índole reformista, llevada a cabo en las dos primeras décadas del siglo XX desde los poderes públicos. Nada más lejos de la realidad. Por otro lado, una visión no matizada ni detallada de ese contexto renovador ocultaría la diversidad y contraposición de los diagnósticos en liza en relación con nuestro atraso educativo y, por tanto, de las soluciones propuestas. De entre las distintas corrientes educativas con propuestas y acciones que se presentan como renovadoras destacan movimientos internacionales como la Escuela Nueva y el higienismo, ideologías políticas como el anarquismo, el librepensamiento y el socialismo, la Institución Libre de Enseñanza como expresión más representativa del liberalismo y algunos grupos y personajes de la Iglesia católica como Andrés Manjón. Además, determinadas burguesías regionales, como la catalana, serían capaces de propiciar la aparición de centros privados, en función de sus necesidades y en el contexto de un movimiento de renovación pedagógica específicamente catalán, que contaría con el apoyo de los poderes públicos regionales, provinciales y locales.

La diversidad de diagnósticos y soluciones, por lo general contrapuestas entre sí, implicaba diferentes interpretaciones y significados de aquellas palabras-fetiché que constituían el léxico común de dichas acciones renovadoras. Los términos regeneración o regeneracionismo, enseñanza integral, escuela activa, escuela nueva o escuela nacional eran interpretados de modos muy diferentes desde una u otra corriente o posición ideológica. Es cierto, por referirnos al último de los términos indicados, que, desde un punto de vista legal, el cambio de denominación efectuado en 1910, siendo ministro de Instrucción Pública el conde de Romanones, por el que las escuelas primarias públicas pasaban a llamarse escuelas nacionales de enseñanza primaria, reflejaba, desde un punto de vista administrativo, ese intento de imprimir a la educación primaria un carácter nacional regenerador de la patria. Un carácter también apreciable en el énfasis puesto en los ejercicios corporales como instrumento de regeneración física de la raza, los himnos como recurso en el que sustentar una identidad nacional, la presencia de la bandera en las escuelas, la difusión del libro de la Patria o del Quijote escolar como libros de lectura y los batallones escolares. Pero también es

cierto que lo que fuera ese carácter nacional de base regeneracionista diferiría de unos a otros siendo precisamente la polisemia del término lo que facilitaba su uso indiscriminado (Pozo, 2000, pp. 70-72 y pp. 76-81).

Estas diferencias guardaban asimismo relación con las posiciones mantenidas en relación con uno de los remedios propuestos: el de la europeización de España. «Europa como solución» era el lema orteguiano que adoptarían quienes estimaban que sólo había que mirar más allá de los Pirineos, que viajar a Europa, para aprender de lo que en educación se hacía en los países más avanzados. En España, decía Ortega en 1914 en la conferencia que presentaba en sociedad la recién nacida Liga de Educación Política Española, «el tradicionalismo no puede ser nunca punto de partida para la política» (Ortega y Gasset, 1914, p. 27). Ni para la política ni para la educación. Sin embargo, para el regeneracionismo católico la única solución a nuestros males se hallaba en la vuelta a aquella tradición católica que, a su juicio, constituía el elemento básico del carácter nacional. Y, para más de un maestro renovador, había que mostrar cierta cautela frente a todas esas novedades que venían del exterior. Unas veces porque en su opinión –una opinión confirmada en sus viajes a Europa– lo que se hacía en las escuelas de Francia, Bélgica o Suiza no era mejor que lo que ellos hacían en sus escuelas. Y otras porque, como diría Hernández Ruiz en 1928 desde su escuela de Paniza (Zaragoza), sólo el papanatismo ante todo lo que, con pretensiones de novedad, venía de fuera, podía hacernos olvidar, por poner un solo ejemplo, que expresiones como la de la escuela activa habían sido ya utilizadas por pedagogos españoles como Pedro de Alcántara García con anterioridad y con mayor acierto que por Kerchensteiner o Dewey (Hernández Ruiz, 1927-1928, VII-3).

En este contexto, y teniendo en cuenta la diversidad de diagnósticos y propuestas de innovación y reforma que tuvieron lugar en España durante el período indicado, en este número extraordinario de la *Revista de Educación* se ha intentado, en la medida de lo posible y aprovechando el centenario de la creación de la JAE, avanzar en lo que debería ser un programa de investigación más amplio, iniciado ya en trabajos anteriores por alguno de sus colaboradores, con vistas a lo que Peter Cunningham (2001) ha planteado en relación con el estudio de la educación progresiva, el cambio y la innovación en Gran Bretaña: la elaboración de una prosopografía de la innovación educativa en la España del primer tercio del siglo XX. Es decir, la reconstrucción de las estructuras, redes, grupos, relaciones interpersonales y biografías colectivas de sus protagonistas. Algo sobre lo que se sabe bastante más de lo que se sabía hace diez o quince años, gracias, entre otros investigadores, a los trabajos del María del Mar del Pozo (2003-2004 y 2005), pero sobre lo que queda mucho por decir.

## Aportaciones incluidas en este número extraordinario

Con el fin, como se ha dicho, de avanzar en dicho programa de investigación, se ha procurado combinar en este número diferentes enfoques o miradas: el estudio de lo que Aldrich (1998) ha llamado el papel de lo individual en las reformas educativas, el enfoque territorial, y el disciplinar, sectorial o temático. Todo ello precedido de un artículo, de índole general, sobre las reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX, obra del coordinador de este número extraordinario, en el que se plantean algunas cuestiones relativas al modelo de reforma e innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza, al papel clave de la JAE en dicho modelo, a la labor de mediación cultural, entre la teoría y la práctica, de determinados grupos o personas, a la cautelas y críticas ante las nuevas ideas y métodos, y a la problemática integración del modelo de reforma de la Institución Libre de Enseñanza en la reforma educativa de la II República.

Los dos primeros trabajos, el de Eugenio Otero Urtaza sobre las primeras expediciones de maestros de la JAE al extranjero y los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889 como precedente de la política de pensiones de la JAE, y el de Leoncio López-Ocón Cabrera, sobre la figura de Cajal, su influencia en los laboratorios de la JAE y su labor como presidente de la misma, responden a la idea de rescatar el aspecto individual y biográfico presente en los procesos de reforma e innovación educativa y científica. En el primer caso, no sólo se analizan los viajes de estudio de Cossío y sus relaciones con la JAE, sino también la figura de Luis Álvarez Santullano como colaborador de Cossío, organizador de las primeras expediciones en grupo de maestros al extranjero y como persona adscrita de modo permanente a la secretaría de la JAE a partir de 1916. En el segundo, se pone de manifiesto el protagonismo de Cajal en la génesis y el desenvolvimiento de la JAE, en su doble papel de científico y educador, como presidente de la misma desde 1907 hasta 1932 y como impulsor de su política científica. Un protagonismo quizás algo oculto por el de José Castillejo como secretario y factótum de dicho organismo desde su fundación en 1907 hasta 1935, año en el que sus funciones como director administrativo de la recién creada Fundación Nacional para Investigaciones Científicas y Ensayos de Reforma, cargo para el que había nombrado en 1932, le impidieron seguir simultaneando dichas funciones con las que desempeñaba en la JAE. Habrá, por cierto, quien eche de menos un artículo sobre Castillejo en este número extraordinario. A la espera del libro que prepara Luís Palacios sobre ese manchego cosmopolita que fue Castillejo, el lector podrá encontrar múltiples referencias al mismo en los distintos textos aquí incluidos, así como sobre otros protagonistas de los procesos de innovación y reforma que tuvieron lugar en la España del primer tercio del siglo XX.

La dimensión territorial complementa mucho de lo hasta ahora dicho y sabido sobre la JAE. Se trataba de analizar, desde una perspectiva regional, no tanto la influencia real de este organismo cuanto su inserción en contextos innovadores concretos. En este caso con dos trabajos de diferente factura, relativos a las Islas Baleares y Asturias, a cargo respectivamente de Xisca Comas y Aida Terrón. Tanto uno como otro estudio permiten afirmar, desde ya, que el número de pensionados de la JAE en el campo de la educación fue sensiblemente superior al que se desprende de los datos de ámbito nacional hasta ahora manejados. Es de imaginar que estudios posteriores del mismo tipo confirmarán, en otras comunidades autónomas o provincias, este dato. Así mismo, ambos textos permiten sustentar la tesis de que dichas influencia e inserción dependió no sólo de la acción de determinados personajes (Gabriel Comas, Rosa Roig y Joan Capó, por ejemplo, en las Islas Baleares, y Luis Huerta, Antonio J. Onieva o Ernesto Winter en Asturias) sino, sobre todo, de las características y el dinamismo del contexto social y educativo en el que operaban.

El paso de la teoría a la práctica, de las ideas o propuestas más o menos innovadoras a la realidad de los centros docentes, del papel al aula, implica procesos y operaciones de transferencia, mediación, interpretación, adaptación e hibridación cuando no de rechazo, resistencia o, lo que es más usual, de burocratización y formalización. En un número de esta índole era necesario introducir algún texto en el que se analizaran dichos procesos y operaciones. La innovación elegida ha sido la de los centros de interés decrolyanos. Aunque el tema es también abordado, a título de ejemplo y desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, en el artículo de Juan Mainer y Julio Mateos al que después aludiré, es en el trabajo de María del Mar del Pozo donde se analiza de un modo más específico y detallado el recorrido de esta innovación educativa desde su génesis en la cultura pedagógica europea de comienzos del siglo XX hasta la cultura y prácticas escolares españolas, así como el papel desempeñado, como mediadores culturales en dicho tránsito, por un buen número de pensionados de la JAE y las distintas interpretaciones y aplicaciones que se hicieron de dicha innovación a partir, en la mayoría de los casos, de prácticas educativas tradicionales.

Queda, por último, el enfoque disciplinar y temático. Los procesos de innovación y reforma tienen lugar en unos espacios físicos y sociales determinados, como muestran algunos de los trabajos mencionados, pero también en espacios sociales más bien territorios de índole académica y científica, es decir, en unos campos o sectores disciplinares y profesionales concretos (Viñao, 2006b). De ahí la necesidad de analizar lo que sucede en cada uno de ellos. En este caso, los campos elegidos son los de la higiene escolar a cargo de Pedro Luís Moreno, la didáctica de las ciencias sociales

abordado por Juan Mainer y Julián Mateos, la enseñanza escolar de la ciencia tratado por José Mariano Bernal y Damián López y la educación cívica o para la ciudadanía analizado por Juan Manuel Fernández Soria. El análisis disciplinar y académico científico de los procesos de innovación en los campos mencionados, y del papel de la JAE en los mismos, nos adentra en el mundo de las instituciones educativas y profesiones implicadas y de las personas, redes y grupos de interés o presión conformados en torno a las mismas. En el ámbito de la higiene escolar, por ejemplo, Pedro Luís Moreno muestra como dichas personas pertenecían a campos profesionales diferentes inspectores, profesores, maestros y directores, pero también, sobre todo, médicos y arquitectos afectando a temas asimismo diversos como los edificios, el mobiliario, el material y las colonias e instituciones complementarias escolares y la inspección médico-escolar o a disciplinas como la paidología, la antropología y antropometría pedagógicas, la medicina y la pediatría. En lo que al artículo sobre la didáctica de las ciencias sociales se refiere, Juan Mainer y Julián Mateos dan cuenta y analizan la sociogénesis de la misma como campo académico y profesional en su fase embrionaria (1900-1939), mostrando el papel desempeñado por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la JAE en dicha sociogénesis a través de los organismos e instituciones que dependían de esta última en especial del Centro de Estudios Históricos y del Instituto-Escuela y de la política de pensiones seguida. Esas mismas instituciones y organismos sustituyendo el Centro de Estudios Históricos por el Instituto de Ciencias Físico-Naturales y la Asociación de laboratorios son las que aparecen asimismo en el análisis efectuado por José Mariano Bernal y Damián López sobre la innovación y mejora de la enseñanza escolar de la ciencia de la ciencia «para todos» en la España del primer tercio del siglo XX, así como en la conformación de la didáctica de las ciencias como un campo disciplinar específico. Por último, si todo proceso de reforma o innovación precisa unos referentes valorativos y un modelo o tipo ideal de sociedad y de ser humano de hombre según la terminología de la época corresponde a Juan Manuel Fernández Soria mostrar aquellos referentes o modelos y países o movimientos pedagógicos Francia como nación de ciudadanos laicos, Inglaterra con su énfasis en las buenas maneras y el self-government, Alemania y su sentido de lo comunitario, y la Escuela Nueva con sus propuestas a favor del autogobierno y participación en los centros escolares y de la libertad y autonomía de los educandos que ofrecían, y en los que se buscaron, los moldes para construir, desde la escuela, una nación de ciudadanos en un contexto democrático.

A quienes colaboran en este número extraordinario sólo me resta agradecerles su respuesta y esfuerzo. Al Consejo de Dirección de la revista, la confianza en mí depositada al encargarme la coordinación del mismo.

## Referencias bibliográficas

- ALDRICH, R. (1998): «The role of the individual in Educational Reform», en C. MAJOREK *et alii* (eds.): *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*. Gent, Paedagogica Historica. Supplementary Series, vol. IV, pp. 345-357.
- CUNNINGHAM, P. (2001): «Innovators, networks and structures: towards a prosopography of progressivism», en *History of Education*, 30-5, pp. 433-451.
- GAMERO MERINO, C. (1988): *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1927-1928): «De la vida escolar. Sueños y realidades», en *El Magisterio de Aragón*.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (1991): *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1914): *Vieja y nueva política*. Madrid, Renacimiento.
- PALACIOS BAÑUELO, L. (1979): *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Narcea.
- (1986): *Castillejo, educador*. Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- POZO, M<sup>a</sup> DEL M. del (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2003-2004): «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito», en *Historia de la Educación*, 22-23, pp. 317-346.
- (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos», en E. CANDEIAS (COORD.): *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica*. Coimbra - Castelo Branco, Alma Azul, pp. 115-159.
- RUIZ BERRIO, J. (2000): «La Junta para Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *La educación en la España del siglo XX*, pp. 229-247.

- (2001): «Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España», en P. ÁLVAREZ (dir.): *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid, Fundación BBVA y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 431-455.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.) (1988): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2 vols..
- SARASON, S. B. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro.
- VIÑAO, A. (2006a): «El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades», en J. GIMENO (comp.): *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata, pp. 43-60.
- (2006b): «La historia de las disciplinas escolares», en *Historia de la Educación*, 25, en prensa.
- VV. AA. (1987): *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*. Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- WEILER, H. N. (1998): «Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal Alemana», en *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (2), pp. 54-76.