

LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA Y SUS RELACIONES CON LA POLITICA EDUCATIVA DE LA II REPUBLICA ESPAÑOLA

Antonio MOLERO PINTADO

Catedrático de Pedagogía de Escuela Universitaria

«Hoy, 29 de octubre de 1926, cumple la Institución Libre de Enseñanza sus cincuenta años de vida. En igual día de 1876, su primer rector don Laureano Figuerola, y en su primera casa, el piso principal del número 9 de la calle de Esparteros, leyó el discurso de apertura de cátedras» (1). Cuando el anónimo redactor de estas líneas las escribiera en el prólogo de un modesto folleto editado para conmemorar el primer cincuentenario de la Institución, probablemente nada le hacía suponer que otro medio siglo después, 1976, «el espíritu de la casa» y sus realizaciones fueran motivo de reflexión para una pléyade de intelectuales movidos por anhelos docentes. La Institución, nacida bajo la aureola de la libertad y de los más profundos sentimientos de universalidad humana, habría conseguido algo que sin duda también figuraba en el ideario de sus fundadores: superar la barrera del tiempo.

A veces encogida, a veces dilatada en la fuerza de su programa y de sus convicciones íntimas, la Institución Libre de Enseñanza atravesó la historia del último siglo con suerte alterna. Estas idas y venidas al acontecer hispano, verdaderos «ojos del Guadiana» que movieron plumas diversas para enjuiciar su trayectoria, han servido y sirven aún de contrapunto obligado para entender el ritmo del pensamiento educativo español y también para entender los altibajos de sus convulsiones sociales. Porque, como acertadamente escribiera Cacho-Viu (2), una de las tres Españas de la España contemporánea es aquella que concibiera Francisco Giner de los Ríos, bien en sus enquistamientos universitarios, bien en las soledades del destierro gaditano, allá en las postreras décadas del siglo XIX. Y aunque la Institución naciera como una entidad dedicada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes, tampoco puede olvidarse que la acometida inicial de sus promotores fuera una acción generalizada de protesta contra diversas medidas educativas que atentaban contra su libertad de cátedra. De ahí, por tanto, que el eje contextual institucionista, si bien arrancara de la problemática docente, terminó resolviéndose en un ideal mucho más amplio, un ideal de vida, que afectaba a cualquier circunstancia posible de los españoles de su tiempo. Sólo un indiscutible error de óptica haría circunscribir la historia de la Institución a los avatares concretos de la teoría y las técnicas docentes. Como afirmó Pérez-Embid (3), «la Institución Libre de Enseñanza significa —en la historia contemporánea española— el más coherente y sostenido intento de configurar la vida de este país según los principios de la cultura europea moderna». Y más adelante, matizando ya el aliento del grupo institucionista, escribe: «la actitud mental y vital de los hombres de la Institución es, por antonomasia, la de la izquierda burguesa: laicismo, secularización, refinamiento estético,

(1) Tomado del folleto conmemorativo titulado *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 1926. Editado por la propia Institución.

(2) Vicente CACHO-VIU: *Las tres Españas de la España contemporánea*. Editora Nacional. Madrid, 1962.

(3) Prólogo a la obra *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria*, por Vicente CACHO-VIU. Ed. Rialp. Madrid, 1962.

puritanismo moral, propósitos minoritarios, formas de vida típicas de la clase media decimonónica». Sin embargo, y a pesar del acierto de tales puntualizaciones, es en las palabras del fundador, Giner, donde mejor se expresa el fondo reformador de la Institución: «la revolución hay que hacerla en los espíritus y no en las barricadas». Una reforma espiritual del hombre español, una reforma sin contemplaciones que afectara a los usos y costumbres, a las creencias y a los pensamientos y que se concretara en una nueva actitud ante la vida era, sin duda, el intento formal de Giner y sus herederos. Y aunque este vasto programa exigiera una enérgica reacción en todas las facetas fundamentales del país, es en torno a la educación del hombre español donde se expresan los mejores anhelos. Toda la teoría y la praxis educativa se reorienta hacia este objetivo como paso previo y obligado para superar las deficiencias crónicas de la colectividad nacional.

EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

El mejor indicador de lo que paulatinamente fue constituyéndose como el programa pedagógico de la Institución Libre se encuentra en sus propios Estatutos, aprobados con carácter definitivo por la Junta general de accionistas, el 30 de mayo de 1877. De ellos, el artículo 15 (4) perfila la senda científica y docente de la Institución, marcando el carácter acusadamente neutral de todas sus empresas culturales. Pero este explícito reconocimiento de la libertad e inviolabilidad de la ciencia no constituyó, en su caso, la ausencia de un cuerpo de doctrina propio. Muy al contrario, la coincidencia en el sentir y en el obrar del grupo de fundadores apiñados alrededor de la figura de Giner, iba a generar un ideario pedagógico peculiar en el cual quedaban insertas y depuradas, importantes corrientes de pensamiento europeo (5). Este sentido universalizante de sus objetivos y métodos pedagógicos va a acompañar toda la obra. Las páginas del *Boletín* de la Institución, cuyo primer número apareció en marzo de 1877, constituye el exponente más amplio de la evolución del pensamiento institucionista. A través de aquéllas se desganan con meticulosidad sus principios y orientaciones avalando cada concepto en experiencias propias. En el fondo de ellos hay una idea cardinal: el respeto absoluto a la personalidad del niño. La Institución se abstiene «de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas... Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia» (6). Por ello busca promover entre sus alumnos una

(4) El artículo 15 de los Estatutos de la Institución decía así: «La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.»

(5) Junto a la filosofía idealista alemana y determinados aspectos de la educación inglesa, Giner de los Ríos se vio influido en el aspecto específicamente pedagógico, por las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel.

(6) Meses antes de la instauración de la II República Española, el *Boletín* de la Institución reprodujo su programa pedagógico. Fue el 30 de agosto de 1930. De él están tomados los aspectos que se citan.

Una mayor ampliación de estos temas se encuentra en la obra *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España* de Lorenzo LUZURIAGA. Universidad de Buenos Aires, 1957.

cultura general polivalente «para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y su vocación». Este sentido de educación integrada donde tengan cabida tanto el juego corporal al aire libre y la depuración de los gustos estéticos como la autonomía en la dirección del pensamiento y la progresiva consecución de un carácter propio, se configuran como una de las múltiples constantes en las vivencias ginerianas.

Opina la Institución que la anacrónica desigualdad entre el hombre y la mujer puede y debe ser combatida con la puesta en práctica de «un principio esencial del régimen escolar»: la coeducación. Conscientes de sus dificultades y riesgos, se recomienda su realización «dondequiera que existan condiciones racionales de éxito». La escuela no puede convertirse en una comunidad artificial que rompa las naturales relaciones humanas. Frente a los temores tradicionales y las barreras en razón del sexo, se presenta la coeducación como una posibilidad esperanzadora para enraizar en el alumno la pureza de las costumbres. Este sentido realista de la enseñanza se ve enriquecido con abundantes recomendaciones sobre el quehacer docente que afectan a todos los momentos de la relación educativa. En vez de una enseñanza libresca y memorística con predominio casi exclusivo del «libro de texto», se defiende la necesidad imperiosa del trabajo personal y autónomo por parte del alumno que desemboque en conquistas personales de aprendizaje. El trabajo permanente, la investigación dirigida, son otras manifestaciones de este activismo que ayuda al alumno a resolver con auténtico éxito los múltiples interrogantes de la cultura. A su vez, la percepción inmediata del entorno geográfico, social, económico o artístico constituye otro aspecto esencial del mismo proceso intuitivo. De ahí que las excursiones escolares de todo tipo constituyeran parte importantísima en los programas de trabajo de la Institución.

En cuanto a la estructura de los distintos niveles de educación, también la Institución ofrece su nota peculiar, quizá una de las más apasionadamente defendidas desde la primera hora. Entiende que tanto el parvulario, como la escuela primaria y secundaria o bachillerato son etapas formativas que pertenecen a un mismo núcleo que debería ser organizado sin solución de continuidad. La separación arbitraria de estos niveles con sus correspondientes grupos de profesorado independiente, no guarda paralelismo ni con las necesidades de la infancia ni con las exigencias de los contenidos que se transmiten. La Institución practicó siempre el sistema de escuela unificada en todos sus centros, armonizando esa cuádruple unidad—organizativa, de profesorado, de alumnado y de contenidos—en un todo ágil lejos de cualquier formalismo. El sentido cíclico y progresivo de la enseñanza hace que, prácticamente, casi todas las materias pudieran ser impartidas desde los comienzos de la enseñanza regular variando sólo la intensidad o amplitud de los conceptos. No existe la idea de «asignatura» como un todo separado y autónomo, sino de «sección» o «área» que permite al alumno descubrir simultáneamente el carácter relacional de la ciencia indagada.

Otros muchos aspectos relacionados con el régimen interno de los centros se suman a los ya citados. Desde la necesaria colaboración con las familias para evitar todo asomo de divorcio entre ambas representaciones sociales, hasta la extensión de la ayuda docente a los alumnos más allá de los períodos legales. La obra educadora de la Institución no quiere agotarse en unos tiempos

fijos, sino que aspira a prolongarse uniendo a todos los discípulos en una Corporación de Antiguos Alumnos donde se reaviven las ilusiones y refuercen los recuerdos (7).

Capítulo aparte merecen las ideas de la Institución sobre la política pedagógica que, a su juicio, debería ser emprendida en España. Consciente de que la reforma interna y técnica de la escuela es el primer peldaño de la reforma total, pero consciente también de que este cambio sería insuficiente si no iba acompañado de otras modificaciones estructurales, la Institución lanza sus ideas al polémico campo de la política educativa. Las relaciones de la enseñanza con el Estado, la Iglesia, los partidos políticos, etc., son otros tantos puntos de reflexión hacia los cuales se aportan soluciones concretas. «La Institución defendió siempre la libertad de enseñanza... Pero la libertad de enseñanza tiene sus límites en cuanto no respeta la futura personalidad del alumno o establezca divisiones y antagonismos entre ellos», afirma Lorenzo Luzuriaga (8) comentando estos extremos. En definitiva, como opina este mismo autor, el ideal de la Institución equivalía a una educación religiosa supraconfesional y sobrepartidista en política (9). Múltiples son los pronunciamientos de la Institución sobre el área docente. Partidaria acérrima de la unificación de los niveles formativos básicos y medios, ya apuntado en otro lugar, la Institución defendió siempre una amplia reforma de la carrera docente en su triple aspecto de la preparación, selección y retribución. Sobre el primero de ellos, abundantísimos son los testimonios pidiendo la formación universitaria del magisterio y su unificación, anulando cualquier asomo de jerarquía docente. El mismo esfuerzo dignificador se aprecia sobre la Pedagogía y Ciencias afines, para las que se solicitaban igualmente un tratamiento universitario. Sobre la selección del profesorado, ante todo el primario, era obvio su interés por liquidar el sistema de oposiciones como único medio de acceso a puestos docentes fijos reclamando esta función selectiva para los mismos centros donde los futuros profesores se formaban. La retribución digna, decorosa, suficiente, de todo el magisterio, era otro postulado ardorosamente defendido, para evitar las ignominiosas servidumbres de cuerpos profesionales desfavorecidos. También la preparación pedagógica del profesorado con independencia de su especialidad, fue sugerida y defendida como atributo esencial de la docencia. Pero todo este complejo mundo de reivindicaciones sería en buena parte estéril si España no dispusiera de una red suficiente de centros escolares que atendiera no sólo las necesidades demográficas del país, sino las urgencias técnicas que las nuevas ideas reclamaban de la educación pública. Una decidida política de creación de escuelas significaría el comienzo auténtico de un proceso transformador en la realidad nacional.

Sobre el nivel universitario, la Institución también fue prolija en recomendaciones fecundas. Junto a la libertad de cátedra tan vinculada a su propio

(7) Es interesante citar algunos de los centros más influidos por el espíritu institucionista, aunque su dependencia orgánica fuera estatal: Museo Pedagógico Nacional (creado en 1882); Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (creada en 1907); Residencia de Estudiantes (creada en 1910); Instituto-Escuela (creado en 1918).

(8) *Ob. cit.*, pp. 182 y 183.

(9) «La escuela debe ser neutral, como la educación en todos sus grados; no a la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo, que se encoge de hombros y confunde en el mismo desdén a cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento..., sino con la firme conciencia de que aún los más graves errores aportan su contingente de verdad, por densas que sean las tinieblas con que ellos la oscurecen.» *Obras Completas* de F. GINER DE LOS RIOS. Tomo XII. Educación y Enseñanza. Espasa-Calpe, Madrid, 1933, (p. 136).

hecho constitutivo, proclamó la necesidad de la autonomía universitaria como reflejo inevitable de la variedad regional, científica y profesoral. Pero la autonomía administrativa no colmaba de pleno sus ambiciones. Era preciso rellenar el contenido de la enseñanza superior con otros criterios, acentuando el carácter educativo total sobre los alumnos merced a la tutela y el consejo, y multiplicando, simultáneamente, los contactos con experiencias y realizaciones de relieve en el extranjero.

Este era el cuadro somero en que se había movido la Institución desde sus momentos fundacionales. Había faltado, en opinión de muchos, la circunstancia política propicia para materializar su programa. La República de 1873 era un bello recuerdo, una especie de aliento esperanzador en la accidentada historia española de las últimas décadas. Abril de 1931, con la II República recién estrenada, iba a suponer el momento de mayor ascendencia del grupo institucionista en sus relaciones con el poder.

EL ESQUEMA EDUCATIVO REPUBLICANO

Es un hecho probado que los líderes socialistas que en 1931 pasan de la simple oposición a ostentar el poder, mantenían una línea manifiesta de aproximación ideológica en el terreno docente con los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. A pesar de que ésta había afirmado y seguía afirmando su independencia respecto a cualquier forma concreta de Gobierno, es evidente su identificación con aquellas de cuño democrático. La II República Española significó el momento de mayor acercamiento entre hombres que habían venido trabajando en campos diferentes. Giner, Cossío, Pablo Iglesias, Besteiro, Fernando de los Ríos, Llopis, Zulueta, unos ya desaparecidos y otros en el apogeo de su vida política, empiezan a protagonizar decisiones oficiales cuyo trasfondo ideológico marcaba claramente la ascendencia institucionista (10). Con Marcelino Domingo como primer ministro de Instrucción Pública, trabajan otros dos hombres de filiación hartamente definida: Domingo Barnés, como subsecretario, y Rodolfo Llopis, como director general de Primera Enseñanza. De éste son unas afirmaciones que no dejan lugar a dudas sobre el rumbo que iba a seguir el equipo ministerial (11). Las tres primeras decisiones que el Ministerio puso en circulación a los pocos días de su arribada al poder eran significativas. El 29 de abril, un Decreto sobre la enseñanza en lengua catalana reconocía el derecho a ser enseñada en lengua materna; el 13 de mayo, una Circular del director general de Primera Enseñanza ponía la primera piedra en los propósitos laicos del Gobierno al declarar voluntaria la instrucción religiosa en las escuelas; un nuevo Decreto del 4 de mayo reestructuraba

[10] «No es, pues, de extrañar que en momentos críticos posteriores haya una identificación sustancial entre los hombres de la Institución y del socialismo para la reforma educativa de España. Aunque difieran en pequeños detalles de matiz, como se pondrá de relieve en las Cortes de 1931.» *Los reformadores de la España contemporánea*, de María Dolores GOMEZ MOLLEDA. CSIC. Madrid, 1966 (p. 502).

[11] «Ya estaba instalado en la Dirección General. Coloqué en el sitio de honor un retrato de Pablo Iglesias. A su lado el de don Francisco Giner de los Ríos y el de don Manuel Bartolomé Cossío. Comenzaron las visitas, las Comisiones y las cartas. Muchos de los que entraban en el despacho miraban con mal disimulada sorpresa los retratos de Iglesias, de don Francisco y el del señor Cossío. Yo me complacía en decir a todo el mundo lo que significaba aquel modesto homenaje que me permitía rendir a los tres grandes educadores que tanto habían contribuido a forjar la conciencia revolucionaria del país.» *La revolución en la escuela*, por Rodolfo LLOPIS. Ediciones Aguilar. Madrid, 1933 (p. 21).

el Consejo de Instrucción Pública, del cual se esperaba la orientación técnica necesaria para llevar a cabo en profundidad la tan anhelada reforma de la educación española. Al frente del Consejo, junto a otros muchos apellidos ilustres, el rector de la Universidad de Salamanca, Miguel de Unamuno. Poco después, una carta del propio ministro de Instrucción dirigida al presidente del Consejo le instaba a la preparación rápida de un proyecto de Ley de Instrucción Pública sobre unas bases que equivalían a todo un programa docente definido: instauración de la escuela única en España; instrucción primaria gratuita, obligatoria y laica; igualdad de sexos y clases en la educación; selección de los mejor dotados sin consideración de fortuna; instituciones posescolares; misión y organización de la Universidad, etc. Contrasta esta meticulosidad en los compromisos con la ausencia de la Constitución republicana (aprobada en diciembre de 1931), que probablemente quedaría afectada por alguno de los criterios en los que ya estaba trabajando el Ministerio de Instrucción. Pero, como argumentaban sus autores, la reforma urgía, la reforma exigía una inmediata liquidación de la obra de la Dictadura y la adopción de medidas eficaces aunque transitorias.

Desde los primeros momentos, el Ministerio puso rumbo con diversas disposiciones a conseguir su máximo ideal —la escuela unificada— en el que se daban cita otras aspiraciones parciales de tipo técnico, social, religioso y económico. De entrada, tal modelo organizativo del sistema escolar suponía el auge de la educación pública y la configuración del Estado como máximo y casi único responsable de la educación en el país. Toda la carga social que a través de la escuela unificada quería instrumentarse —nivelación de diferencias estructurales, extensión indiscriminada de la cultura, etc.— exigía, en el concepto de sus patrocinadores, la presencia del Estado en la obra educadora. La pugna con las representaciones privadas, principalmente religiosas, quedaba abierta. Era la hora de romper la clásica alianza de los centros privados con las clases conservadoras del país, de organizar al «nuevo hombre republicano» utilizando la escuela como eje de la reforma. El Estado se declaraba beligerante en esta materia. Al Ministerio de Instrucción le correspondía moldear técnicamente el compromiso del régimen recién instaurado.

La obra emprendida por la II República en estos primeros meses de vida tiene, a nuestro juicio, cuatro planos claramente diferenciados aunque unidos por el mismo ideal. Nos referimos al técnico-docente, al económico, al religioso y al político. Difícil será, a la hora de los hechos, encontrar fronteras claras en cada uno de ellos. Sólo una labor paciente y rigurosa permitirá descubrir en el ritmo acelerado que el Ministerio de Instrucción imprimió a su gestión: las notas diferenciadoras. En todos ellos, con mayor o menor notoriedad, se advierte la deuda institucionista junto a otras ideas sugeridas al calor del momento. Y aunque es forzoso distinguir entre la verdad oficial plasmada en las páginas de la *Gaceta* y la operatividad de esas directrices en el terreno real, resulta innegable que, al menos al nivel de intenciones abiertas, el programa educativo republicano hizo suyas las ideas de la Institución Libre.

En el plano técnico-docente, la ofensiva republicana abrió fuego en el campo de las construcciones escolares. Las estadísticas del momento arrojaban resultados desalentadores. Existían unas 37.000 escuelas y faltaban otras 27.000 para cubrir los planes de escolarización total. De seguirse el ritmo de construcción llevado a cabo en años anteriores —unas 500 al año—

nunca hubiera podido enjugarse el déficit. La rápida elaboración de un plan quinquenal para absorber esa bochornosa cifra de niños sin escolarizar, permitió abrigar alguna esperanza de solución. Sólo la marcha económica y política del país diría la última palabra. El país la dijo. El plan no pudo acabarse con arreglo a las previsiones iniciales. El período más fértil fue el primer bienio, con una cifra absoluta de nuevas construcciones próxima a las 10.000. A su vez, la provisión de las nuevas escuelas se hacía con un régimen económico distinto. Suprimidas las dos últimas categorías del escalafón del magisterio y aumentadas las restantes, la promoción económica afectó a más del 80 por 100 de enseñantes primarios. Paralelamente, las nuevas escuelas surgían amparadas en una cobertura social y profesional prometedora. Son los Consejos escolares que, a través de diversos niveles (universitario, provincial, local y escolar), aspiraban a redimir a las escuelas de su heroica soledad y a insertar sus preocupaciones en el seno mismo de la pequeña comunidad. La escuela misma quedó afectada por otra serie de medidas tendentes a modificar el estatus pedagógico en que se movían. Abandono del texto único, realismo en los programas, liquidación del intrusismo profesional impidiendo su ejercicio a los no titulados, adopción de métodos activos, etc.

Pero la acción educativa no iba a quedar reducida al ámbito escolar. La España rural reclamaba mayor atención. El 29 de mayo de 1931 se creaba el Patronato de Misiones Pedagógicas encargado de difundir la cultura general y la educación ciudadana en aldeas y villas. Manuel Bartolomé Cossío, su presidente. El *Boletín de Educación*, editado por el propio Ministerio de Instrucción, escribiría en su número primero sobre esta iniciativa: «El impulso de la nueva obra venía de lejos, de los días en que un grupo de españoles reunidos en torno a don Francisco Giner solicitaban los mejores maestros para los lugares más pobres y una atención cordial hacia los problemas de la educación pública, entendida en un sentido elevado y generoso.» La primera embajada de misioneros se dirigió a Ayllón (Segovia) entre el 16 y 23 de diciembre de 1931. Para ella, el maestro Cossío escribió unas líneas de presentación. «Es natural que queráis saber, antes que nada, quiénes somos y a qué venimos: no tengáis miedo. No venimos a pedirnos nada. Al contrario, venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos...» Dos años después de su creación las misiones habían recorrido cuarenta y cuatro zonas distintas de la España olvidada.

La selección del personal docente y la formación del profesorado tuvieron una inmediata respuesta en las iniciativas ministeriales. En distintos momentos del verano de 1931 ven la luz sendas disposiciones organizando cursillos de selección profesional para los aspirantes al magisterio primario, y los reglamentos de oposiciones para acceso a cátedras de Instituto y Universidad. En septiembre del mismo año se reordenaban las Escuelas Normales del Magisterio dotándolas de un nuevo plan de estudios y dando cumplida suerte a una vieja aspiración de estos centros: el ingreso directo en los escalafones del Estado a los alumnos que hubieran cursado satisfactoriamente la carrera. Para que la acción reformadora sobre estos futuros maestros primarios quedara completa, el ministerio adoptó importantes medidas con el Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria publicando un nuevo reglamento en diciembre

de 1932. Con independencia de las novedades concretas que el reglamento aportaba, lo más significativo de su conjunto era la reconversión del cuerpo en un organismo técnico, relegando a un lugar accesorio el sentido fiscalizador y disciplinario que había tenido hasta la fecha. Con esta medida, el círculo en torno a la escuela quedaba cerrado. Los sucesivos apoyos que la institución escolar y las personas vinculadas a ella podrían recibir, eran buenas bazas para el éxito.

Pero aún restaba una importante iniciativa dentro del mosaico transformador acometido por el Ministerio de Instrucción en el ámbito pedagógico. En enero de 1932 se crea la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid al mismo tiempo que desaparece una institución entrañable: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Fundada esta última veintitrés años atrás, la Escuela había dado ya sus mejores frutos, mientras que la nueva Sección de Pedagogía aspiraba a incrementar los estudios científicos sobre los saberes pedagógicos y a extender sus contenidos entre todo el profesorado. Tres títulos daría la Sección: Certificado de Estudios Pedagógicos para licenciados aspirantes a cátedras de Instituto; Licenciatura en Pedagogía, necesaria para optar a las cátedras de la especialidad en Escuelas Normales, Inspección y Dirección de Escuelas Graduadas, y Doctorado en Pedagogía, que facultaría para el acceso a cátedras universitarias de estas disciplinas. La elevación a la categoría universitaria de los estudios pedagógicos, como muchas de las medidas que venimos comentando, satisfacía múltiples peticiones formuladas años atrás. La sombra de la Institución seguía presente en la reforma republicana.

Pero la Universidad ya tenía una nueva demostración del entronque gineiriano con el Decreto de 15 de septiembre de 1931, por el que se otorgaba a las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona un régimen de excepción en la organización de sus estudios. El plan, felizmente desarrollado en el caso madrileño por el prestigioso decano Manuel García Morente, supuso la puesta en práctica de un sistema de autonomía que, con ligeras variantes, correspondía al sugerido por la misma Facultad una década antes. Disminución de exámenes, opciones disciplinares diversas, tutorías con los alumnos, incorporación al claustro de personalidades relevantes, etc., constituían algunas de las novedades del «plan Morente».

Todas estas reformas iban a encontrar un obstáculo común, aparte las polémicas inevitables sobre su conveniencia: los presupuestos generales del Estado. La crisis económica mundial ampliaba también sus efectos a las arcas españolas cuando las demandas de ayuda surgían por todas las zonas del país. Aún contando con esta realidad, que obligó a muchos países occidentales a recortar sus presupuestos destinados a instrucción pública, el ministerio español representó una honrosa excepción al aumentar los suyos en cantidades nada despreciables (un 28 por 100 para 1932 y un 18 por 100 para 1933). Sin embargo, este esfuerzo, así como otros que se anunciaban a más largo plazo (12), no podían enjugar las necesidades financieras que la instrucción pública española reclamaba, sobre todo después de los anunciados planes laicos, que en la práctica equivalían a la sustitución de las enseñanzas impartidas por las órdenes religiosas, por instituciones estatales. La disolución de la Compañía de Jesús (enero de 1932) y la promulgación

(12) Nos referimos al «Plan Nacional de Cultura» dotado con 400 millones de pesetas, fuera de los presupuestos ordinarios, y que habría de desarrollarse durante ocho años.

de la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas (junio de 1933) representaba no sólo un enérgico esfuerzo para doblar voluntades adversas, sino también un amplio programa de inversiones de las que el Estado carecía. Por otro lado, la lucha política en el Parlamento y fuera de él ponía notas interrogativas a los proyectos gubernamentales. La robustez en la línea ministerial de las horas iniciales había desaparecido. Fernando de los Ríos, ahora ministro de Instrucción, dejaría su puesto a mediados de 1933 y con él los mejores propósitos de una reforma que se quería ordenada y edificante. Quedaba, eso sí, el refrendo constitucional de unos principios elaborados en los mejores momentos del poder (13). Pero la propia Constitución era algo claramente cuestionable desde el momento de su redacción. Los vaivenes políticos y los relevos ministeriales rompieron el sentido de unidad de la obra iniciada en el primer bienio. «¡La República, traicionada!», exclamaría Llopi en 1934, ya fuera del Gobierno, en la revista *Leviatán*.

Giner de los Ríos murió en 1915. Sus «herederos» se debatían ahora entre la áspera realidad y los ideales acariciados en la «Colina de los Chopos», tan cantada por Juan Ramón Jiménez. Los anhelos de concordia comenzaban a estar amenazados por negros nubarrones de ruptura abierta. El nuevo florecer de España, que el maestro soñó entre los barrancos de la sierra del Guadarrama, quedó roto, frustrado. La melancolía y el recuerdo sustituían a la esperanza.

(13) Los artículos 48, 49 y 50 de la Constitución Republicana recogen los temas relacionados con la educación y la cultura. Entre otros principios se establecen los siguientes: «La cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.» «La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.» Se reconoce también su carácter gratuito y obligatorio, la libertad de cátedra, el acceso a todos los grados de enseñanza de todos los españoles económicamente necesitados, etc. También el Estado se reservaba la expedición de títulos académicos y reconocía a las regiones autónomas el derecho a organizar sus enseñanzas de acuerdo con sus estatutos regionales.