

2
965

Ministerio de Instrucción
Pública y Bellas Artes ::
Dirección General de 1.ª En-
señanza Inspección Central :

BOLETÍN DE EDUCACIÓN

Año I.

Madrid
Abril-Junio 1933

Núm. 2.

Z
965

SUMARIO

	Pag.
El movimiento pedagógico y las reformas escolares en Francia después de la guerra.	3
Lo que ha hecho la República: mejora eco- nómica del Magisterio.....	17
La política del Ministerio en las construc- ciones escolares.....	27
La substitución de la enseñanza primaria dada por las Ordenes y Congregaciones Religiosas	37
La labor en provincias.....	45

de este BOLETÍN
de hoy adquiere
definitivos :: ::

Publicado el primer número de este BOLETÍN
como extraordinario, a partir de hoy adquiere
:: :: su estructura y volumen definitivos :: ::

6 SEPT. 1933

R

Ministerio de Instrucción
Pública y Bellas Artes ::
Dirección Gral. de 1.ª En-
señanza. Inspección Central

BOLETIN DE EDUCACION

Año I.

MADRID
Abril-Junio 1933

Núm. 2.

El movimiento pedagógico y las reformas escolares en Francia después de la guerra ⁽¹⁾

Veo, amigos socialistas y republicanos de España, que queréis saber dónde y cómo nos encontramos nosotros, republicanos y socialistas franceses, desde el punto de vista escolar y pedagógico. Me parece natural que vosotros, constructores de un nuevo Estado, queráis conocer las experiencias de los demás, y no me sorprende que se os aparezca Francia como iniciadora y modelo en materia de enseñanza.

No quiero afectar una falsa libertad de espíritu, que me conduciría a despreciar la obra inmensa y magnífica realizada por la tercera República en este orden de cosas. Sin embargo, al hacer el balance de todas las discusiones que hemos tenido y de todos los ensayos que hemos intentado realizar después de la guerra, me veo obligado a declarar que somos mucho más ricos en ideas que en realizaciones. Después de todo, nos consolaríamos con que las ideas, siquiera fuese lentamente, acabasen convirtiéndose en hechos, que también las ideas necesitan tiempo para precisarse y hasta para modificarse al contacto con las realidades. Tengo la impresión de que, al fin, comenzamos ya a ver casi claro. Nuestros buenos doce años nos ha costado.

Cuando volvíamos de la guerra en 1919, sobre todo los jóvenes intelectuales, hervíamos en aspiraciones confusas. Teníamos el sentimiento justo de que se imponía una reconstrucción total de conjunto, lo mismo en la esfera pedagógica que en las demás. No dudábamos que en eso, como en todo, las generaciones de hombres maduros, libres del millón y medio de jóvenes que acababan de morir, se encargarían de imponer a nuestras juveniles meditaciones un saludable apla-

(1) Con este trabajo del profesor y diputado francés Marcel Deat inaugura BOLETÍN DE EDUCACIÓN la sección dedicada a informar sobre las reformas y la situación de la Primera enseñanza en los países que, como España, más hondamente han sentido este problema en los últimos años.

zamiento. No dejaba de sorprender que nuestro deseo reformador, o más bien revolucionario, se fijase en la escuela, ya que, considerando superficialmente las cosas, Francia poseía el más grandioso y el más armonioso edificio escolar. La enseñanza primaria era laica, gratuita y obligatoria. Con la primaria y superior y con la enseñanza técnica, había prolongado vigorosamente la escolaridad. La vieja enseñanza secundaria se afirmaba como un laboratorio de "élites", y la enseñanza superior, un poco deficiente en cuanto a material científico, estaba, sin embargo, aureolada por el prestigio de sus grandes profesores y de sus verdaderos sabios. ¿Qué más se podía desear?

Sin embargo, precisamente en este momento, comenzó a prender en la opinión pública la idea de la necesidad de una reforma total de la enseñanza. Esa idea de reforma se resumió muy pronto en la fórmula, a la vez equívoca y prestigiosa, de la escuela única. ¡Cuántas confusiones y cuántos debates se han producido desde entonces en torno a esta cuestión! Procuremos subrayar aunque sólo sea lo esencial para poner las cosas en su lugar.

En realidad el sistema escolar francés no estaba tan lógicamente establecido como parecía: la enseñanza primaria superior, la técnica y las secciones modernas de la segunda enseñanza se repetían. Además, se daba la impresión de que la obra republicana no estaba terminada aún: no sólo la primaria y sus prolongaciones no eran totalmente gratuitas, sino que la secundaria, por lo mismo que era de pago, aparecía como la enseñanza privilegiada y cerrada de la burguesía, como una verdadera enseñanza de clase. El bachillerato, corona y remate de los estudios secundarios, era lo único que abría la puerta a la enseñanza superior y, por lo tanto, lo único que permitía el acceso a las profesiones liberales, a los cargos directivos. La Universidad venía, pues, a reforzar la herencia de las fortunas y contribuía poderosamente a falsear el juego de la democracia. Y ello era tanto más insoportable tratándose de un pueblo que acababa de sufrir la más dura de las pruebas y al que le habían predicado durante cuatro años la igualdad en los sacrificios.

Ahí se encontraban las ideas más diversas; pero, en realidad, se reforzaban mutuamente más que se debilitaban. En primer lugar, existía una noción de justicia a la vez igualitaria y distributiva, ya que cada niño tiene derecho a correr su propia suerte en las mismas condiciones que los demás, sin que pueda ser eliminado por falta de recursos económicos, pudiendo, por lo tanto, llegar al fin de su carrera sólo los más inteligentes y los más trabajadores. Después había una noción de utilidad social, ya que poniendo a cada cual en su

sitio se aseguraba a la colectividad el máximo rendimiento. Si se analizan esas dos aspiraciones, se percibirá que la idea igualitaria—alma de la democracia—se matiza con la de selección darwiniana, revisada y corregida según la regla del *fair play*, y no agravada por el azar de las desigualdades sociales. Por otra parte, el utilitarismo de nuestra época, tan llena de tecnicismo, concebía fácilmente, sobre todo al terminar la guerra, al individuo como una rueda de un conjunto, sin renunciar por ello al individualismo tradicional. A esas coincidencias y a esas conjunciones debe indudablemente su creciente fortuna la escuela única. La idea, como puede suponerse, encontró contradicciones y resistencias encarnizadas. Los que tenían en sus manos la enseñanza privada afectaban ver en todo ello un sinónimo de monopolio de Estado o, en todo caso, un gran paso hacia la supresión de las escuelas confesionales. En Francia, como en España, la enseñanza privada es casi en su totalidad confesional. Los tradicionalistas insistían, procurando desviar el debate hacia la querella de las humanidades clásicas. Denunciaban la escuela única como el advenimiento del número, como el fin de las “élites”, como una nivelación sistemática por abajo. Llenaban de elogios a la vieja y gloriosa enseñanza del latín y del griego, única apta para formar espíritus cultos, burlándose, en cambio, de las humanidades modernas y técnicas. En el fondo estos argumentos no eran sino una defensa más o menos ingeniosa de las posiciones sociales amenazadas. La burguesía hablaba de cultura, pero pensaba en sus ganancias. Adivinaba en la escuela única un formidable instrumento de revolución democrática. Tenía plena razón al no detenerse ante las explicaciones tranquilizadoras de los partidarios de la reforma, explicaciones que eran, sin embargo, sinceras y pertinentes, ya que la escuela única no va necesariamente precedida o seguida del monopolio de la enseñanza. Más de un sindicalista se manifiesta irreducible adversario de todo monopolio ante el temor de que pueda servir algún día para imponer un dogma de Estado. La escuela única integrará y colocará en su lugar al humanismo clásico, con la única reserva de que no lo impondrá a todos y que la cultura, el humanismo, sea extraída de otras disciplinas más contemporáneas y mejor adaptadas a las necesidades de nuestra civilización.

Llevando más lejos la discusión, partidarios y adversarios han llegado a anticipaciones más audaces. Si la escuela única funciona bien, sólo los más sabios y los que más lo merezcan llegarán a lo más alto de la escala; pero eso no sucederá si el medio social no ha sido a su vez influido por la revolución escolar y si el dinero contrapesa y anula el saber. Si la “élite” fabricada por la Universidad nueva no en-

cuentra su sitio en una jerarquía social, los fracasados sociales así preparados abastecerán rápidamente los cuadros de una revolución violenta. La burguesía lo teme, y saca de ello un argumento contra la escuela única, sobre todo en una hora en que se manifiesta un indudable exceso de personal en las carreras liberales. A ello responden los partidarios de la reforma que la escuela única implica, en efecto, una revolución profunda. Suponen que la cultura no será deseada en virtud de los provechos sociales que pueda proporcionar en el orden social actual, sino que será estimada por ella misma, y que una disociación se producirá en los espíritus y en las costumbres entre la cultura y la función, entre el nivel cultural y el nivel social. También hacen observar que la verdadera democracia no será la de una "élite" técnica gobernando dictatorialmente a una masa catalogada como inferior, ya que sería un estado social insostenible, constituyendo un verdadero mandarinato, una "pedantocracia", que ya denunciaba y temía el viejo Proudhon. La verdadera democracia será aquella que soñaba Saint Simon, donde la igualdad de la cultura no será un obstáculo para la diversidad de conocimientos técnicos, donde la disciplina necesaria para la producción no dominará la vida privada de los individuos, donde la jerarquía inevitable y las diferencias de remuneración serán compensadas en cierto modo por la utilidad social, en cierto modo equivalente de las funciones, donde, en fin, según la célebre fórmula, la administración de las cosas sustituirá al gobierno de los hombres.

He ahí rápidamente resumidos los elementos esenciales de nuestros debates públicos y privados acerca de la escuela única y de sus problemas desde hace más de diez años. Como se ve, han sido puestos a discusión los principios mismos de la democracia y del socialismo en sus conflictos con los de la plutocracia y del capitalismo. Se ve también que las cuestiones pedagógicas han podido renovarse, y que, en particular, las nociones de cultura y de humanismo, han sido minuciosamente confrontadas con los métodos de formación técnica, y que, según la fórmula conocida del filósofo Henri Bergson, se ha planteado el problema de la preeminencia del *homo sapiens* sobre el *homo faber*. Que conste que no se trata de controversias de escuela, sino que la estructura y el porvenir de nuestra civilización dependen de las soluciones que se den, de los planes que se tracen y de las instituciones que se creen. ¿Qué se ha intentado? ¿Qué se ha realizado? Eso es lo que quisiéramos precisar inmediatamente.

* * *

Los propagandistas de la escuela única han conseguido, después de largos estudios, trazar un plan de conjunto de la futura Universidad, y ya tendremos ocasión de volver sobre él. Pero los Gobiernos no se han inspirado en ese plan, y su acción ha sido esencialmente empírica y de tanteo, incluso cuando han pretendido referirse a los principios. Hay que advertir en descargo suyo que no siempre han sido políticamente del mismo color ni de la misma tendencia, que las preocupaciones financieras han frenado frecuentemente las mejores voluntades y que casi siempre les ha faltado tiempo para prestar la debida atención a estos problemas. No trataremos de establecer para cada uno de los sucesivos ministros que ha habido desde la guerra la parte que le corresponde en las veleidades y en las realizaciones que se han producido. Señalemos solamente que ha existido siempre una lucha sorda y encarnizada entre dos campos políticos y que siempre los problemas escolares han sido de los que desencadenaban las más grandes pasiones en nuestro país. Ello es natural y digno de alabanza. Si no ha existido un plan de conjunto, ello no quiere decir que no se hayan ensayado reformas en todos los grados de la enseñanza. Como hay que proceder con orden, consideraremos sucesivamente la enseñanza superior, la secundaria y la primaria, sin olvidar la técnica, la educación física y la educación postescolar.

Dediquemos unas palabras a la obra del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, que tiene su residencia en París, y cuyos gastos los atiende, en gran parte, Francia. Aunque no se trate de una obra nacional ni de un establecimiento de enseñanza, las cuestiones tratadas se refieren demasiado a la Universidad para que dejemos de mencionarlo. Y puesto que estamos en un plan internacional, recordemos que el actual ministerio de Educación Nacional no ha titubeado en hacer votar al Parlamento la creación de una cátedra en el Colegio de Francia para el sabio proscrito Albert Einstein. Otros proyectos más amplios se vislumbran actualmente para facilitar a los universitarios israelitas expulsados de Alemania la prosecución de sus trabajos y la continuación de sus profesiones en Francia.

La situación de los universitarios franceses no ha sido descuidada en estos últimos años. Han acabado por concederles sueldos en relación con el nivel de vida, que viene a ser aproximadamente lo que tenían antes de la guerra, y hay que esperar que esta situación material todavía mejorará, a pesar de las dificultades presupuestarias que actualmente conocemos. Desde el punto de vista material, las Facultades también han sido restauradas. Sus laboratorios están algo menos miserablemente dotados en cuanto a material, y sus bibliotecas, menos

pobres. Sin embargo, es mucho lo que falta por hacer en este orden de ideas, y no se conseguirá poner al día el material científico sino mediante una especialización creciente en las Facultades de provincia. En París el esfuerzo ha sido mucho más amplio y los resultados más sensibles. La nueva Sorbona levanta orgullosamente las fachadas de sus nuevos edificios a pocos pasos de los antiguos. La Facultad de Medicina se reconstruirá próximamente. Una feliz agrupación de las Bibliotecas del Estado, bajo la autoridad del director de la Biblioteca Nacional, ha permitido buenas economías. Los estudiantes, por su parte, han visto construir una magnífica Ciudad Universitaria allí donde estaban las antiguas fortificaciones, cerca de la Puerta de Orleáns. El régimen de becas se ha extendido bajo ciertas condiciones, y se han instituido los préstamos de honor reembolsables y sin intereses. El régimen de las grandes escuelas, tan complejo, no ha sido sensiblemente modificado. Sin embargo, la Escuela Normal Superior, de la calle de Ulm, que para los alumnos literarios tendía a confundirse con la Sorbona, no sólo ha sido agrandada y modernizada, sino restituida a su antigua autonomía. Se han admitido en las oposiciones a las muchachas en igualdad de condiciones que los muchachos, régimen transitorio, es verdad, y un tanto incoherente, que deberá cesar cuando, con la reforma de la agregación femenina, la Escuela Normal Superior, de Sevres, tenga la misma importancia.

Al día siguiente de la guerra, una tentativa de M. Lapie, director entonces de Enseñanza Superior, para mejor realizar la transición entre la segunda enseñanza y la enseñanza superior, fracasó. ¿No es extraño, pues, que la adaptación de los estudiantes se haga mal, ya que el paso del Liceo a la Facultad es demasiado brusco. He aquí una dificultad sobre la que habrá que volver en un mañana próximo. Por el contrario, el régimen de Licenciatura ha sido modificado distintas veces. La antigua Licenciatura ha sido dislocada en grupos de certificados de materias más precisas, sistema que, en vigor desde hace mucho tiempo para los exámenes científicos, no ha dado malos resultados para los títulos literarios. Para dar satisfacción a ciertos críticos, inquietos por un aparente descenso de los estudios, la Licenciatura de enseñanza ha sido reforzada en cuanto a la de Historia y de Filosofía con una Licenciatura en Lenguas clásicas. La misma presión, ejercida sobre todo por un grupo de senadores, a la cabeza de los cuales se encuentra el ex ministro León Berard, tiende a exigir el Bachillerato clásico con estudios de griego para ingresar en la Facultad de Medicina. Ilustres cirujanos se esfuerzan en demostrar las virtudes médicas de las raíces griegas cuando, en realidad, no tratan sino de poner

una nueva dificultad para el ingreso en una carrera cada día más llena. A esta preocupación corresponde la introducción de pruebas escritas en los exámenes médicos de fin de año y la severa reglamentación del ejercicio de la Medicina en Francia para los extranjeros. Hay que convenir que el problema del exceso de personal en las carreras administrativas y liberales se ha agudizado grandemente en estos últimos tiempos de crisis. Al actual ministro de Educación Nacional, M. De Monzie, le preocupa mucho. No será fácil su solución. Volveremos a encontrar uno de los aspectos de esta cuestión al hablar de la gratuidad de los estudios secundarios y de la afluencia de nuevos alumnos que ello ha provocado.

La enseñanza secundaria ha sido, después de la guerra, el campo de batalla entre reformadores y conservadores. Aunque ha sufrido modificaciones su estructura tradicional, no ha sido profundamente modificada hasta ahora. Como reacción contra las ideas modernistas, León Berard estableció una clase de sexto, única, para entrar en la Segunda Enseñanza con latín obligatorio. Esta medida fué suprimida después de las elecciones de 1924 por el nuevo ministro, François-Albert. Más tarde, un ensayo de "amalgama" se intentó en los Liceos para la enseñanza del francés entre alumnos de diversas secciones. La experiencia fué rápidamente abandonada por diversas razones, y en verdad, no fué muy concluyente; por el contrario, el régimen de bachillerato, profundamente retocado, condujo a lo que se ha llamado el régimen de la "igualdad científica", siendo el programa de Ciencias el mismo para las tres secciones del segundo ciclo: *a*, *a* prima y *b*. Se trataba de dar satisfacción a todas las tendencias, y se ha conseguido sobrecargar los programas, precisamente cuando mayor era la campaña contra el *surmenage*, siendo, por tanto, condenada la reforma. Pronto se volvió al sistema más flexible, análogo al que existía en... 1902. Hay que confesar que en este sentido el fracaso ha sido grande.

Pero todo esto no tiene sino una relación bastante indirecta con la escuela única. Algunos ministros se han esforzado por iniciar la famosa reforma. Han comenzado por abrir a algunos alumnos procedentes de la Escuela primaria, y admitidos gratuitamente, las clases elementales de los Liceos y de los Colegios que gozan un régimen especial y forman parte de los establecimientos secundarios, siquiera su clientela y sus programas correspondan a los de la primaria. Después se han unificado los programas; se ha confiado la vigilancia de esas clases a inspectores primarios, y se aspira a unificar ese personal con el las escuelas nacionales. La última ley de Hacienda debía proclamar la

completa gratuidad de las clases primarias y elementales de los Liceos. Provisionalmente, han sido exceptuadas de esta medida; pero el ministro se ha pronunciado francamente por su desaparición mediante su absorción en la primaria. Convendrá salvaguardar los derechos adquiridos por el personal perteneciente a los antiguos cuadros de profesores de las clases elementales, personal que no se recluta donde los demás, pero que nadie puede negar que hay allí una supervivencia y un privilegio que cuadran mal con la reforma de conjunto que se pretende realizar. Esta reforma de conjunto quiso abordarla, en 1926, Eduardo Herriot, con motivo de los decretos de economías que se vió obligado a establecer. Poco a poco se han ido añadiendo a ciertos Colegios sin alumnos las Escuelas primarias superiores o las Escuelas prácticas que vegetaban en la misma ciudad, escuelas que eran gratuitas en lo que se refiere a la escolaridad. Ha sido preciso extender la gratuidad a los cursos específicamente secundarios. Después se ha procedido a la misma fusión para algunos Liceos. Luego, para acabar con competencias desagradables, han tenido que extender la gratuidad del externado a todos los establecimientos secundarios, comenzado por la clase sexta, por la quinta, etc. Todos los años, desde 1926, hay en el Parlamento un gran debate alrededor de la extensión de esta gratuidad, y este año ha sido aplicado a todas las clases de la segunda enseñanza, hasta la Filosofía y las Matemáticas elementales. Las clases preparatorias para las grandes escuelas, en casi su totalidad llenas de alumnos becarios, son las únicas que se exceptúan.

Los hombres políticos han presentado estas medidas como ensayos, anticipaciones y hasta como una construcción progresiva de la escuela única, sea para reivindicar el beneficio que de ello se deriva, o sea para combatirlo mejor. En realidad, la gratuidad del externado no merece, como se ha dicho, "ni este exceso de honor ni esta indignidad". Se ha afirmado que a los niños de las ciudades se les favorecía con perjuicio de los niños del campo, ya que los primeros disfrutaban mayor cantidad de becas. Se ha dicho que la gratuidad costaba muy cara al Estado, y que era escandaloso hacer este regalo a *Don Creso*. Es decir, a los padres que pueden pagar y no piden ninguna exoneración. En realidad, el Estado pagaba ya los cuatro quintos de los gastos, y la gratuidad es el único medio de justificar una selección, que es, precisamente, lo que la burguesía no quiere. Ciertamente que esta selección es ilusoria mientras el internado no sea también gratuito. También este asunto ha dado lugar a largos escritos. Se ha discutido la posibilidad de una selección ejercida con niños de doce años. Se ha insistido acerca de los errores posibles y se han ingeniado infinidad de procedimientos

de selección y de eliminación, afirmando que, en último término, cualquier método, por malo que sea, valdrá mucho más que el método de selección por la fortuna. En realidad, el verdadero problema no se ha planteado todavía. La selección, tal como Monzie trata de aplicarla actualmente, no es más que un modo de filtrar estudiantes forzado por la necesidad. En estos dos últimos años se ha producido un verdadero asalto a la segunda enseñanza que se explica tanto por la gran natalidad de los años de la trasguerra, como por la atracción que la gratuidad ejerce. Ha habido necesidad de cortar, porque faltaban profesores, faltaban locales y faltaba dinero. Pero esta selección no influye sino sobre los niños cuya familia ha juzgado necesario orientarlos hacia la segunda enseñanza. No se refiere a la masa de los niños de la primaria, y, sin embargo, la escuela única verdadera deberá preocuparse mucho menos de desgajar una "élite" que de elevar al nivel general y medio la selección, que será mucho más fácil si se trata de eliminar ineptos y no de elegir a los mejores. Pero esa será la tarea del mañana. Por el momento, la gratuidad de la segunda enseñanza ha producido el desorden y la aglomeración; se exponen a crear la desilusión, desacreditando de antemano una reforma de conjunto de la que, quieran o no, todo eso no son sus principios racionales.

Pocas cosas hay que decir de la enseñanza primaria superior y de la enseñanza técnica, sino que frecuentemente son rivales, acusando la primera a la segunda de subordinar los conocimientos generales al aprendizaje de un oficio y replicando la segunda que, partiendo del oficio, da los conocimientos generales, esto es, una cultura verdadera, y que, después de todo, más vale enseñar los elementos de un oficio que no enseñar nada. Lo técnico reconoce, desde luego, una prosperidad sorprendente. Responde a la tenacidad de un director general, Labbé, que ha visto el problema en grande, y a los cuantiosos recursos que tiene a su disposición, por el impuesto especial de aprendizaje, que pagan los industriales.

Nada diremos de la educación física, que estuvo de moda un momento, pero que ya ha pasado, y hasta tuvo una Subsecretaría. Señalemos, sin embargo, que ha dado motivo a discusiones épicas entre civiles y militares, creyendo estos últimos que la gimnasia y la cultura física no pueden ser otra cosa que la preparación para el oficio de las armas, y que sólo ellos, por consecuencia, están capacitados para dispensar esta enseñanza. La Universidad ha terminado por ganar la partida, y de ello hay que felicitarse.

La enseñanza primaria no ha sido objeto de tantas controversias como la secundaria. Sin embargo, las Escuelas Normales, sí lo han

sido, ya que para algunos existe el proyecto, desde hace mucho tiempo acariciado, de fundirlas con los Liceos. La idea es buena si se la sitúa en el tiempo, es decir, en el momento mismo en que la reforma de los establecimientos de segunda enseñanza quede terminada. Por ahora, los amigos de la Escuela Normal reciben y rechazan los sarcasmos que los espíritus que se creen libres dirigen contra las Escuelas Normales, a los que llaman Seminarios laicos. La República tendrá todavía, durante mucho tiempo, necesidad de que sus maestros sean militantes laicos. Por lo demás, los profesores que se han formado en las dos Escuelas Normales Superiores de Primera Enseñanza, la de Saint Cloud y la de Fontenay-Aux-Rosses, están cada día más en contacto con la enseñanza superior, siguiendo casi todos los cursos de la Sorbona, preparando una Licenciatura. Los mismos maestros dan este ejemplo desde que el estudio de la Sociología se introdujo en las Normales, corrigiendo felizmente la estrechez de la formación.

Dos problemas se plantean en relación con la primaria: la bifurcación hacia la segunda enseñanza y la prolongación, la terminación, en una enseñanza post-escolar. Respecto al primer punto, algo se ha hecho. Se ha unificado la oposición para las becas, que hoy es común en sus tres series para los niños que se dirigen a la segunda enseñanza, a la enseñanza primaria superior y a la enseñanza técnica. Desgraciadamente, los créditos son todavía insuficientes. En cuanto al segundo punto, hay que confesar que los cursos de adultos no han alcanzado el desarrollo deseable, y que la enseñanza post-escolar todavía, más que una realidad, es una esperanza.

Sin embargo, recientemente se ha votado una ley importante que hay que saludar con satisfacción. Después de varios años, la escolaridad se ha hecho obligatoria hasta los catorce años, y se han adoptado medidas bastante serias para asegurar la asistencia escolar. Eso obligará al ministro de Educación Nacional a precisar el enlace con la segunda enseñanza y a plantear seriamente la enseñanza post-escolar. Se ha presentado en este doble aspecto un proyecto muy amplio que pronto va a discutirse. Restablece el certificado de estudios primarios a los once años, haciéndolo obligatorio para quien quiera entrar en un establecimiento de segunda enseñanza y pasar la famosa selección. Simplifica los programas hasta esta edad, dejándolos reducidos a lo esencial. Después confía a los cursos complementarios el cuidado de dar un remate, a la vez cultural y utilitario, a los estudios primarios para los niños que no se bifurcan hacia la segunda enseñanza. Nadie dudará que ese proyecto ha de dar lugar a grandes debates. Ya es tiempo de precisar los métodos y los fines.

Ese es, salvo olvido por mi parte, el estado presente de la cantera escolar en Francia. No creo haber dejado de decir nada esencial. La crítica es fácil. Entre estas débiles realizaciones y los planes de los constructores de la Escuela nueva hay alguna diferencia. A decir verdad, quizá hayan principiado mal; han debido comenzar por el propio Ministerio de Educación Nacional, reorganizándolo. Después, tender a una unificación del personal de la segunda enseñanza y, poco a poco, unificar los métodos y los programas, respetando la necesaria variedad de las orientaciones. Este plan racional se impondrá pronto, si es que se quiere hacer labor provechosa.

Trazando las grandes líneas de la Escuela única y siguiendo la línea sinuosa de los titubeos ministeriales, no lo hemos dicho todo. Quisiéramos insistir, para terminar, en dos aspectos del movimiento de las ideas en Francia, en orden a la Escuela. De un lado, en lo que se refiere a la defensa del laicismo; de otro lado, en lo que se refiere a la renovación pedagógica y moral.

Piensen lo que piensen los extranjeros, la Escuela, en Francia, ha necesitado siempre que la protejan. No es que sus adversarios se hayan decidido a arremeter abiertamente contra el laicismo o contra la separación de las Iglesias y del Estado. Pero el laicismo degenera fácilmente en una neutralidad benévola y despreocupada, sobre todo cuando la tendencia gubernamental lo estimula, cosa que ha sucedido repetidas veces después de la guerra. Si en algunas regiones, como las del Oeste, la lucha entre la escuela laica y la confesional ha adquirido caracteres vivos, y si el problema ha revestido en Alsacia-Lorena una agudeza excepcional, por la desdichada supervivencia de un régimen de Concordato y de escuela confesional, en los demás sitios, los católicos prefieren penetrar en la escuela e impregnarla poco a poco de su espíritu. Ese es el método que siguen los maestros y las maestras nacionales afiliados a las organizaciones de las Davidées (1). De ahí un peligro cierto que hay que combatir, aun a trueque de que se nos acuse de sectarios.

Poco a poco, la ley hace desaparecer las supervivencias de los regímenes pasados. Las escuelas privadas ya no pueden tener monitores que no posean el *brevet élémentaire*. Y pronto los maestros privados necesitarán tener el mismo título que los nacionales, y sus escuelas serán visitadas, en cuanto a higiene y a orientación general, por los

(1) Organización que corresponde en cierto modo a las Teresianas de España.

inspectores, sin que ello suponga, como es natural, acceder a la vieja reivindicación clerical de las subvenciones del Estado o repartición proporcional.

La competencia, la rivalidad entre la escuela privada y la escuela nacional, ha contribuido a que se produzca un esfuerzo pedagógico muy intenso en los maestros nacionales. A diferencia de los profesores de la segunda enseñanza, demasiado aferrados a los procedimientos tradicionales, los maestros primarios abren su espíritu a los procedimientos y a los métodos más modernos. La Escuela activa ocupa lugar preeminente, y las escuelas maternas no tienen que envidiar a las mejores de los demás países ni en cuanto a perfección ni en cuanto a los resultados pedagógicos. Este es un tema que valdría la pena desarrollarlo con toda amplitud.

Pero la rivalidad entre la Escuela y la Iglesia, conjugada con la renovación de las ideas al día siguiente de la guerra, y con las preocupaciones sociales y económicas nacidas de la crisis, ha hecho que muchos reflexionen acerca del concepto del laicismo y acerca de los principios morales que se enseñan en la escuela laica. Muchos se han dado cuenta de que la lucha social dominaba, cada día más, sobre la lucha filosófica propiamente dicha, y que la Iglesia se pone casi siempre del lado de los conservadores sociales, siquiera los más inteligentes de sus jefes se esfuercen por desarrollar el *espíritu social*. Desde entonces el esfuerzo laico se identifica—y cada día más—con el esfuerzo de liberación general de los trabajadores. A ello ha contribuido grandemente el potente movimiento sindical de los maestros, cuya inmensa mayoría están adheridos a la Confederación General del Trabajo (1). A fuerza de reflexionar acerca del laicismo, han llegado a concebirlo, no como sinónimo de neutralidad, sino como investigación de una cultura ampliamente humana, libertada de todo dogma y de toda servidumbre económica, como la ascensión progresiva de todo un pueblo a un nuevo humanismo, que no es sino la realización de la democracia integral o socialismo. Nadie duda que en lo futuro el sindicalismo, como institución y como espíritu, penetrará profundamente en la Universidad e influirá grandemente en su estructura y en su misión. Bien lo han podido advertir quienes hace años, con motivo del cincuentenario de la creación de la Escuela laica, han podido comprobar que se solemnizó la fecha en toda Francia, no tanto bajo la protección del Gobierno

(1) Como se sabe, la C. G. T. francesa corresponde a la U. G. T. española.

como bajo el impulso de los maestros y de los intelectuales laicos agrupados en grandes Asociaciones del tipo de la Liga de la Enseñanza.

* * *

Tratemos de concluir. Muchas ideas, dijimos al principio. Muchas más ideas que realizaciones. Se explica. La Escuela, en Francia, no es como en España, una creación nueva. No nos encontramos ya en los días de las grandes y bruscas realizaciones que tanto fervor y tanto entusiasmo necesitan. Ya no construimos de nueva planta; tan sólo hacemos reparaciones y reformas. Eso es lo que explica, aunque no lo justifique, nuestros titubeos y nuestros ensayos.

Pero esas reformas que constituyen nuestras aspiraciones, que tratamos de realizar, aunque demasiado lentamente para nuestros deseos, no son superficiales. Son profundas, tienen relación estrecha y directa con todas las aspiraciones contemporáneas y con todo el movimiento de ideas que se afirma en las masas populares y en la juventud intelectual. Quizá realice mañana Francia, sobre el plan del humanismo integral, una reforma universitaria capaz de resistir la comparación con el dogmatismo de Estado que triunfa en otros países. Mientras tanto, fiel a su pasado, continuará llenando su misión en el mundo. Para los demócratas franceses constituye singular y profunda satisfacción el sentirse, en esta obra de liberación humana, total y cordialmente de acuerdo con sus amigos de España, a quienes estas notas rápidas quizá les revelen algunos detalles; pero, desde luego, no les enseñarán nada esencial en cuanto al fondo de los problemas, afortunadamente para ellos...

Mejora económica del Magisterio ⁽¹⁾

No basta con decir que la República, en año y medio, ha creado 9.620 escuelas. Ni con especificar si son secciones de graduada, unitarias o de párvulos. Para tener idea exacta del esfuerzo realizado por la República, hay que decir en qué categorías las ha creado y comparar esas creaciones con las que se hicieron durante la Monarquía.

La creación de cada escuela se calculaba en el Ministerio de la siguiente forma; sueldo personal, 3.000 pesetas; gratificación de adultos, 250; material diurno, 166,66; material nocturno, 62,50; total, 3.479,16 pesetas. Ello significa hacer la creación en la categoría de entrada. Esa era la tradición monárquica, como veremos inmediatamente. La República no ha creado ni una sola plaza en 3.000 pesetas. Tampoco las ha podido crear todas, como era su propósito, en 5.000. Pero, con arreglo a las posibilidades económicas y con las limitaciones impuestas por las exigencias del momento, se han distribuido las plazas en las distintas categorías del escalafón, produciendo los ascensos que vamos a ver.

Para que se aprecie en su justo valor lo hecho por la República en este orden de cosas, conviene que se sepa lo que hizo la Monarquía y cómo lo hizo. No será necesario recordar aquí los sueldos irrisorios que la ley del 57 asignaba a los maestros. Ni evocar aquella otra ley de diciembre de 1903, que, como conquista insospechada, señaló las 500 pesetas como sueldo mínimo del Magisterio. Ni hacer memoria de la serie de plantillas que, como las de 1905 y 1910, a pesar de haberlas legalizado sendos decretos, no llegaron a tener efectividad, porque... nunca se consignaron en presupuestos las cantidades necesarias para ello.

Fijémonos, pues, en las plantillas de 1913. Que ellas nos sirvan de

(1) Capítulo extractado del libro de Rodolfo Llopis *La revolución en la escuela*.

punto de referencia para seguir la evolución de sueldos, categorías y ascensos. En 1913 existen las siguientes categorías: 4.000; 3.500; 3.000; 2.500; 1.650; 1.375; 1.100; 1.000. Más adelante, en 1918, existe ya la categoría de 5.000 y desaparecen las de 1.000 y 1.100 pesetas. Los que ingresan, lo hacen con 1.250. En las plantillas de ese año figuran 27.553 maestros con un total de 43.466.250 pesetas. Por lo tanto, el sueldo medio es de 1.578 pesetas. Llega la ley de Funcionarios. Se modifican las plantillas en todos los Cuerpos. Al Magisterio, como es natural, le corresponden gran número de ascensos. Se crea la categoría de 7.500 pesetas, aunque con... ¡dos! plazas. Y en la de 6.000 hay ¡seis! Lo cierto es que por decreto de 5 de octubre de 1919 se producen en el Magisterio 18.744 ascensos. Es decir, el 66 por 100 de toda la plantilla. Ese ascenso lo han esgrimido recientemente no pocos maestros, en su afán de empequeñecer lo hecho por la República en este sentido. “¡Con la Monarquía—decían—se consiguieron, de una vez, 18.744 ascensos!” Cierto. Pero hay que ser leales en la discusión. Deben decir, además, que de esos 18.744 ascensos, 13.048 corresponden a los que sólo ascendieron ¡250 pesetas!, los que pasaron de 1.250 a 1.500 pesetas. Y aún convendría añadir que otros 4.570 sólo ascendieron 500 pesetas. A eso quedó reducido ese ascenso, sin que pretendamos quitarle importancia. Pero que conste así. Conviene que se sepa. Que se enteren, por lo menos, los que tan ligeramente juzgan, critican o combaten lo hecho por la República.

Para mejor comprender la evolución de las plantillas del Magisterio, insertamos el siguiente cuadro:

Plantillas.	Maestros.	Importe.	Sueldo medio.	Ascensos.	Tanto por 100.
1.919	28.202	50.550.250	1.790	18.744	66
1.920	28.301	68.312.000	2.449		
1.923	28.989	79.979.000	2.759	5.135	17,71
1.924-25	30.180	88.121.000	2.919	1.193	3,95
1.926	32.180	95.759.500	2.975	2.973	9,23
1.927	32.480	96.867.500	2.982	400	1,23
1.928	33.980	102.116.500	3.005	1.730	5,09
1.929	34.680	105.587.500	3.044	848	2,44
1.930	35.680	110.065.500	3.084	1.848	5,17
1.931	36.680	115.955.500	3.161	1.278	3,48

Hasta aquí, lo hecho por la Monarquía. Veamos ahora lo hecho por la República. Hemos visto que, por decreto de 23 de junio de 1931, se crean 7.000 plazas. Esas plazas se distribuyeron de la siguiente forma: 150 en 8.000 pesetas; 350 en 7.000; 750 en 6.000; 1.200 en 5.000, y 4.550 en 4.000. Como se ve, no se crea ni una sola plaza en 3.000 ni en 3.500. No era ese el estilo de la Monarquía. Al contrario. Con arre-

glio al artículo 4.º del Estatuto del 18 de mayo de 1923, hizo las siguientes distribuciones; en 1924, de las 1.000 plazas que crea, 774 lo son en 3.000 pesetas; en 1925 sucede lo mismo; en 1926, de las 300 que crea, 228 lo son en 3.000; en 1927, de las 1.500, 1.158; en 1928, de las 700, 548; en 1929, de las 1.000, 776, y en 1930, por la modificación que introduce el decreto de 14 de noviembre de aquel año, de las 1.000 que se crean, 406 lo son en 3.000 pesetas. Es decir, que de las 6.500 plazas creadas por la monarquía, 4.664, esto es, 71,75 por 100, lo han sido en la categoría de entrada o sea en 3.000 pesetas. En cambio, durante la República, como hemos visto, ni una sola. Pero hay más; hay que decir una y mil veces que la creación de las primeras 7.000 escuelas de la República produjeron 14.683 ascensos. Y que todos ellos se dieron en corrida natural de escalas. Tampoco era ése el estilo de la Monarquía. El artículo 4.º del Estatuto ya citado ordena que *todas* las plazas de nueva creación superiores a 3.000 pesetas se provean por oposición restringida. Y aunque se modifica ese artículo por decreto de 19 de noviembre de 1926, la modificación consiste en dejar un tercio de esas creaciones nuevas para la antigüedad y los otros dos para la oposición. ¿Qué habría ocurrido si la República hubiese aplicado el artículo 4.º del Estatuto? Que de las 7.000, debía crear 5.425 en 3.000 pesetas y 700 en 3.500. La República, como hemos visto, no creó ni una sola plaza en esas categorías. ¡Ni una sola! Y siguiendo el criterio de la Monarquía, 1.047 plazas hubiesen correspondido a la oposición restringida y 528 a la antigüedad. ¡Sólo 528! La República, en cambio, hizo que todas las plazas fueran a la antigüedad. ¡Todas! Y se provocaron 14.683 ascensos. Entre la conducta de la Monarquía y la conducta de la República hay alguna diferencia. Eso, al menos, nos parece a nosotros. A nosotros. Sin embargo, para muchos maestros, eso no tuvo importancia. O, por lo menos, lo olvidaron demasiado pronto. Enseñada.

Llegaron los presupuestos siguientes. Los de 1932. Ya hemos dicho la suerte que corrieron nuestros proyectos. Era el presupuesto de liquidación. Sólo conseguimos pasar para nuevas creaciones un crédito de 2.667.462 pesetas. Retrasamos las creaciones hasta 1.º de octubre. Dedicamos todo el crédito, íntegramente, a atenciones de personal. Quienes conozcan la mecánica de esto sabrán apreciar en todo su valor lo hecho para favorecer a los maestros, sin renunciar a la creación de escuelas. Que no faltaron quienes pedían que se crearan menos escuelas o ninguna y que se dedicara el crédito sólo a mejorar las categorías. ¡Y acababan de ascender 21.516 maestros, sin pedirlo, sin soñarlo, sin oposición!... Después de mucho discutir, mucho, con unos

y con otros, pudieron crearse 2.580 plazas, que se distribuyeron de esta forma: 80 en la categoría de 8.000 y 2.500 en la de 4.000. Con esa distribución se lograron 5.432 ascensos.

Y llegamos a la confección de los presupuestos para 1933. Las órdenes que nos circularon no podían ser más severas. Castigar todo gasto posible. En cuanto a personal, ni una sola modificación de plantillas. Suprimir la categoría de entrada, y nada más. A pesar de esas órdenes, el proyecto de presupuesto, en cuanto a los maestros, llevaba lo siguiente: creación de la categoría de 9.000 pesetas con 200 plazas; supresión de la categoría de entrada; dos millones para mejorar a los del segundo escalafón; cinco millones para nuevas creaciones. Cuando advirtieron que suprimir la última categoría significaba nueve millones, no nos autorizaron esos créditos. Y a pesar de los esfuerzos que en ese sentido hizo el Ministerio, sólo dejaron pasar esto: creación de la categoría de 9.000 con 200 plazas; supresión de la categoría de 3.500; más cuatro millones para nuevas creaciones, con la obligación de crear 4.000 plazas.

Así fué al Parlamento. En la Comisión de Presupuestos suprimieron 100 plazas de las 200 que asignamos a la nueva categoría de 9.000 pesetas, incrementando, con el sobrante, la categoría de 4.000. Cuando me consultaron, di mi opinión, contraria a esa modificación. Manteniendo las 200 plazas en 9.000, se lograban 500 ascensos más en las categorías intermedias de 8, 7, 6, 5 y 4.000 pesetas. Prevalenciendo la propuesta de 100, se conseguían en total más ascensos, es verdad, 100 más, pero no se mejoraba proporcionalmente la plantilla, ya que acumulaban en la categoría de 4.000, 600 maestros más que antes.

Prevaleció, sin embargo, el criterio de la Comisión. Se aprobaron los Presupuestos. En consecuencia, el primero de enero, como aplicación de las nuevas plantillas, se producían 4.807 ascensos.

* * *

Estamos inventariando los ascensos logrados por los maestros durante la República. Ya hemos visto que, por creaciones de escuelas, han ascendido, primero, 14.683, y después, 5.432. También hemos visto que como consecuencia de los aumentos incorporados al Presupuesto de 1933, ascendieron 4.807. Nos falta ahora señalar los ascensos concedidos a los maestros llamados de derechos limitados o del segundo escalafón.

El 18 de junio de 1931 se celebró en el teatro de la Comedia, de Madrid, un acto público. Lo organizaron las distintas agrupaciones del

Magisterio que constituían entonces el llamado “frente único”. Era un acto, según decían, de adhesión a la República. Fui invitado para presidir el acto. Acepté. El ministro, Marcelino Domingo, estaba enfermo, en cama. Durante mi discurso cometí dos “indiscreciones”. Leí dos proyectos de decreto. El de la creación de 7.000 plazas y el que elevaba a 3.000 pesetas el sueldo de todos los maestros del segundo escalafón. También este decreto tiene categoría histórica.

Ese proyecto de decreto, repito, se hizo público en el mitin del teatro de la Comedia. En el decreto se dice claramente que surtirá efectos conómicos el 1.º de julio. Ese decreto, como el de creación de 7.000 plazas, digan lo que quieran quienes desean apropiarse su paternidad, fueron redactados sin que mediara petición alguna por parte de las Asociaciones o grupos profesionales del Magisterio. Que conste. La República hizo eso, como ha hecho tantas cosas más, sin necesidad de sugerencias y mucho menos presiones de nadie.

Aunque el decreto fué hecho público el 18 de junio y tiene fecha 23 de junio, por enfermedad del ministro, primero, y por la situación del país después, no pudo aprobarse en Consejo de ministros hasta el mes de agosto. La *Gaceta* lo publicó el 8 de agosto. Pues desde el día siguiente del mitin del teatro de la Comedia hasta que apareció el decreto en la *Gaceta*, no cesaron las cartas, los telegramas y las visitas reclamando la aprobación del decreto. ¡Y en qué términos! Jamás he sufrido tantas impertinencias—y son muchas las que me deparó la Dirección general—como las que sufrí con este motivo. Telegramas insolentes. Suelos tendenciosos en los libelos. Desconfianza, Recelo. ¡Y se trataba de una concesión que les hacía graciosamente la República! Bien es verdad que lo hacía la República por ella misma, para dignificarse ella y para dignificar la función del maestro.

Por ese decreto ascendieron 6.833 maestros: los 1.800 que todavía estaban en 2.000 peestas y los 5.033 que cobraban 2.500. Esos 6.833 ascensos, de haber seguido el ritmo que a última hora—¡sólo a última hora!—les imprimió la Monarquía, hubiesen tardado cinco años en producirse. ¡Cinco años! La República, de una vez, a los tres meses de su advenimiento, liquidó este asunto.

* * *

Nada resulta tan desagradable como la confección de unos Presupuestos. No hay manera de satisfacer las necesidades de la justicia. Y mucho menos las exigencias del egoísmo. Todo el mundo acomete implacablemente a los fondos del Estado. Quienes callaron y se resignaron du-

rante la Monarquía son los que más chillan y alborotan en la República. Los intereses de Cuerpo—de Cuerpo sin alma—se atraviesan y agravan las situaciones en términos imposibles. Al confeccionar los Presupuestos estuve al habla con las Asociaciones del Magisterio. Quería que encontrásemos entre todos las fórmulas mejores para aplicar con plenitud de eficacia los escasos millones que pude salvar. A eso se contestaba fatalmente pidiendo la equiparación económica de los maestros a los demás funcionarios, y con una escala cuya aplicación, sólo para los del primer escalafón y con relación a las plantillas de 1933, suponía un aumento de ¡93 millones de pesetas! En torno a todo esto se habló y escribió mucho. Jamás, en los días de la Monarquía, se hizo una campaña tan dura y tan violenta contra el Ministerio de Instrucción Pública con motivo de los Presupuestos. Unos negaban que la República hubiese hecho nada a favor de los maestros. Otros llegaban a decir que la Monarquía había hecho más y mejor por los maestros. ¡Cuán equivocada táctica seguían unos y otros cansando a la opinión, reclamando y pidiendo lo que lealmente se les había dicho que no podían conseguir en aquella ocasión! Les dije una y mil veces que debían preparar convenientemente el ambiente para conseguir parte de sus reivindicaciones en los momentos oportunos. Y que esos momentos oportunos eran dos: con motivo de la substitución de las Ordenes religiosas, y al aprobar la ley de Bases para la primera enseñanza. En la substitución de las Ordenes religiosas, para hacer las nuevas creaciones a razón de 5.000 pesetas. En la ley de Bases, para que la 21.^a perdiese la vaguedad que tiene y concretase ya un período de años, cinco, para equiparar a los maestros a los demás funcionarios.

Estas dos cosas han sido ya, en realidad, logradas. El Ministerio, al pensar en la substitución de las Ordenes religiosas, ha calculado en 5.000 pesetas cada una de las nuevas creaciones. Y ha decidido llevar a los nuevos Presupuestos 20 millones de pesetas para comenzar la equiparación, que debe realizarse en cinco años.

Sin embargo, cuantas veces he planteado este problema de la retribución del Magisterio—del Magisterio y de todo el personal docente—no he recatado mi opinión contraria a toda solución escalafonal. Siempre he propugnado la necesidad de estudiar una fórmula que acabe con los escalafones e implante un sistema que asegure un sueldo decoroso de entrada y se ascienda por trienios, cuatrienios y quinquenios, sin perjuicio de reservar un tanto por ciento de los ascensos para quienes se entreguen con más devoción a su carrera. Hay que ofrecer compensaciones y estímulos a quienes trabajen más y mejor. Esta pre-

ocupación no es de ahora. Cuando dirigí la *Revista de Escuelas Normales* hice una encuesta en ese sentido. Con la experiencia de estos dos años, me afirmo más en mis puntos de vista.

* * *

Pero, en realidad, ¿qué es lo que ha hecho la República por los maestros desde el punto de vista económico? Vamos a verlo. Con motivo de la creación de las primeras 7.000 escuelas, ascendieron 14.683 maestros. Después, con la creación de las 2.580 del Presupuesto de 1932, ascendieron 5.432. Con la creación de la categoría de 9.000 y supresión de la de 3.500, ascendieron 4.807. Y estableciendo el sueldo de 3.000 pesetas para todos los maestros del segundo escalafón, se lograron 6.833 ascensos. Es decir, un total de 31.755 ascensos. Que nadie olvide la cifra. En un momento de depresión económica, cuando se habla de angustiosos colapsos, cuando Alemania, Inglaterra, los Estados Unidos y Francia rebajan los salarios de sus maestros, España, a pesar de la deuda de 25.000 millones de pesetas, que nos legara la Monarquía, asciende a 31.755 maestros. Y los interinos cobran 3.000 en vez de 2.000 pesetas. Cuando se proclamó la República existían 36.680 maestros. De esos han ascendido 31.755, esto es, el 86,5 por 100. Era de justicia. Cierto. Por eso se ha hecho. Y aún han ascendido poco. Conformes. Pero que nadie olvide que ha necesitado implantarse la República para conseguir que esa justicia se hiciera.

Pero no basta señalar el número de los ascensos logrados. Conviene comparar lo que tardaban los maestros en ascender durante la Monarquía y lo que han tardado durante la República. Para ello veamos el cuadro que a continuación se inserta. En él colocamos al último maestro ascendido en cada categoría escalafonal antes del advenimiento de la República, con indicación de los servicios que contaba en la categoría inmediata inferior a la fecha del ascenso. Veamos:

Número del escalafón. — Año 1928	Sueldo a que fue as- cendido	Servicios en la categoría in- ferior a la fecha del ascenso			Fecha del ascenso	Número del escalafón. — Año 1929
		Años	Meses	Días		
208	8.000	8	8	9	22 enero 1931	142
547	7.000	7	4	5	8 abril 1931	381
1.417	6.000	4	9	14	— —	846
2.211	5.000	4	10	1	— —	1.526
3.434	4.000	5	6	10	— —	2.749
5.491	3.000	7	2	13	— —	4.601

El cuadro anterior nos pone de manifiesto que para pasar a la categoría de 8.000 pesetas era preciso llevar más de ocho años en 7.000 pesetas; que para ascender a 7.000 se contaba más de siete años en 6.000 pesetas; que se pasaba a 6.000 pesetas cuando se había permanecido cerca de cinco años en 5.000 pesetas; que se obtenía el ascenso a 5.000 pesetas después de llevar también cerca de cinco años en 4.000 pesetas; que se ascendía a 4.000 llevando más de cinco años en 3.500, y que se pasaba a 3.500 pesetas contando más de siete años en 3.000.

Las mejoras realizadas por la República en los años 1931 y 1932 y las introducidas en el Presupuesto para 1933 dan más movilidad a las escalas y, por lo tanto, ha de ser menor el tiempo que transcurra para pasar de una a otra categoría. Eso, al menos, es lo que demuestra el siguiente estado, comprensivo del último maestro que asciende en cada categoría escalafonal a virtud de las reformas introducidas en la plantilla por el Presupuesto para 1933, con indicación del tiempo que lleva en la categoría inmediata inferior a la fecha del ascenso:

Número del escalafón. — Año 1929	Sueldo a que fué ascendido	Servicios en la categoría infe- rior a la fecha del ascenso			Fecha del ascenso	
		Años	Meses	Días		
69	9.000	5	6	»	1.º	enero 1933
382	8.000	1	5	13	—	—
937	7.000	1	4	»	—	—
1.806	6.000	1	4	»	—	—
3.109	5.000	1	4	»	—	—
10.864	4.000	3	7	12	—	—

Por ese estado se advierte cuán profunda es la diferencia en orden a los ascensos antes y después de la República. Los maestros que ascienden a 8, 7, 6 y 5.000 pesetas alcanzan dos ascensos de 1.000 pesetas cada uno desde el advenimiento de la República. Los maestros que por la desaparición de la categoría de 3.500 pesetas han pasado a 4.000 desde el 1.º de enero de 1933, llevaban en 3.500 pesetas tres meses desde el número 8.595 hasta el 10.265, y menor tiempo desde el 10.266 al 10.362. Antes de la República, para pasar a 3.500 pesetas se permanecía en 3.000 pesetas más de siete años. Ahora, poco más de tres. En 1931, el sueldo medio era de 1.161 pesetas; ahora, de 3.628. Nos parece que hay en todo ello alguna diferencia. Quieran reconocerlo o no.

Estas mejoras económicas de los maestros han tenido, además, otras consecuencias. El Magisterio tiene organizada la protección a los huérfanos. Ese protectorado se nutre, entre otras aportaciones, de las diferencias de sueldo del primer mes que se producen con motivo de los

ascensos. Gracias a los 31.755 maestros ascendidos, han ingresado en las cajas de la protección de huérfanos más de dos millones de pesetas. Dos millones que, con los que ya tenían, se ha podido pensar en fundar unos hogares infantiles, para pequeños grupos de huerfanitos. Ya se ha adquirido el primer hotel, en Madrid. Días antes de abandonar la Dirección general firmé la escritura. 600.000 pesetas. En la calle de Zurbano, esquina a Cisne. Allí funcionará el primer Hogar Infantil. Un grupo de niños vivirán con un matrimonio pedagógico. Harán vida familiar. Asistirán a las escuelas nacionales o a los Centros del Estado donde deban cursar sus estudios. En el Hogar encontrarán el ambiente necesario para sentirse miembros de una misma familia. Una familia numerosa, cuyos jefes consagrarán a sus hijos de adopción los mismos cuidados que quisieran consagrar a sus hijos si algún día la desgracia los convirtiera en huérfanos. Así fué concebido el Hogar Infantil para huérfanos del Magisterio.

La política del Ministerio en las construcciones escolares

Si quisiera reducirse a una gran síntesis el programa del Ministerio en primera enseñanza, cabría afirmar que ha consistido en inundar de escuelas el territorio nacional y en asegurar la eficacia de las mismas.

La eficacia de la escuela requería dos condiciones esenciales: calidad y preparación en quienes, desde el interior de la escuela, han de ser los organismos vivos de la acción educativa e instalación de las escuelas en edificios que hagan posible la gestión que a la escuela se le pide hoy.

La creación de escuelas y la formación y mejoramiento del Magisterio han sido temas ampliamente desarrollados en el primer número de este BOLETÍN.

El de las construcciones escolares arranca de la ley de 16 de septiembre de 1932, que autorizó un empréstito de cultura por valor de 400 millones de pesetas. Se desarrolla con el decreto de 5 de enero del corriente año, en cuanto al aspecto económico de la cuestión, pero no alcanza su total fisonomía política y pedagógica hasta otro decreto, el de 7 de junio último, dictando normas sobre las características de los edificios que se han de construir.

Por esta razón, con el propósito de analizar la orientación del Ministerio en tan trascendental asunto, cuando hubiese sido total y sistemáticamente planteado, hemos demorado hasta ahora esta información y comentario.

* * *

La ley de 16 de septiembre de 1932 significaba un esfuerzo de tal naturaleza y grandeza, que sus dimensiones históricas para la cultura española son incalculables.

Ese gigantesco esfuerzo económico que va a realizar España, gastando en construcciones 400 millones, no podría ser sino fruto de una acendrada fe en la necesidad y en los resultados de su empeño. En efecto, el problema de la escuela como edificio ha conquistado la opinión pública, como la había conquistado antes la escuela como función u órgano específico de renovación nacional.

Votado por las Cortes el gran empréstito, era preocupación obligada cuidar con atención exquisita la inversión de esa cuantiosa suma; esto es, trazar un plan de ordenación administrativa en consonancia con módulos legales flexibles y justos dependientes de las posibilidades económicas de los pueblos. Este es el decreto de 5 de enero regulando las aportaciones de los Municipios y del Estado y creando un organismo técnico encargado de proponer un plan de reorganización de los servicios de construcciones escolares.

Antes de la fecha de promulgación de dicho decreto no había, en realidad, un criterio que favoreciera por igual a cada pueblo. El sistema del 25 por 100 obligaba rígidamente a todos los Ayuntamientos, cualquiera que fuese su riqueza, a contribuir con tal cantidad y el solar a la edificación. Se sacrificaba de ese modo a los de peor situación y se beneficiaba desmedidamente a quienes se hallasen en circunstancias favorables a una aportación más elevada. Es más, los pueblos que no podían contribuir con el tanto por ciento fijado por la ley, pueblos en que a veces la sensibilidad cultural es escasa, pueblos abandonados por el Estado y casi siempre de alto coeficiente de analfabetismo, éstos no tenían modo de romper el cerco de su ignorancia, en tanto ahora será fácil a todos vencerlo gracias a la escala proporcional que se implanta.

El decreto halla la fórmula por virtud de la cual se encierra en la objetividad de una expresión matemática la cuantía de la aportación de cada pueblo para construir sus escuelas y relaciona ese criterio matemático con una norma administrativa que salva a la construcción escolar de la presión política y parlamentaria.

La fórmula se deduce de la riqueza del Municipio, del esfuerzo a que se preste, rebasando la cantidad que le corresponda por aportación, según el coeficiente que le corresponda abonar, y la necesidad de escuelas que haya en el pueblo, deducida del tanto por ciento de analfabetos y del número de escuelas que son necesarias en la localidad en vista de las que existan y de la población escolar.

Esto es, que con el estudio de los presupuestos municipales se determinará la cantidad a que deba ascender la aportación del Ayuntamiento, que será proporcional a la capacidad contributiva por habi-

tantes. El límite mínimo de aportación municipal será, sin embargo, del 5 por 100.

Conseguida la fórmula anterior, y formada la escala de las distintas situaciones en que pueden encontrarse los Ayuntamientos, escala que va del 0 al 50, es preciso determinar el orden en que se efectuarán las construcciones escolares, primero dentro de los cincuenta grupos que han de surgir, y después dentro de cada grupo.

El Estado fija también un tope máximo en lo que debe ser su aportación en cada edificio. Ese tope es de 20.000 pesetas por grado, si bien computando por tales el comedor, cocina, baños, servicio médico, gimnasio, conserjería. Este máximo de aportación del Estado ha servido de cálculo para fijar en 400 millones la cantidad que ha menester España para levantar las 20.000 escuelas que necesita.

Por último, queriendo dejar a los Ayuntamientos libertad para acometer por su cuenta las construcciones escolares con la aprobación del Ministerio, se les estimula y facilita su labor ayudándoles con diez o doce mil pesetas por escuela unitaria o sección de graduada.

* * *

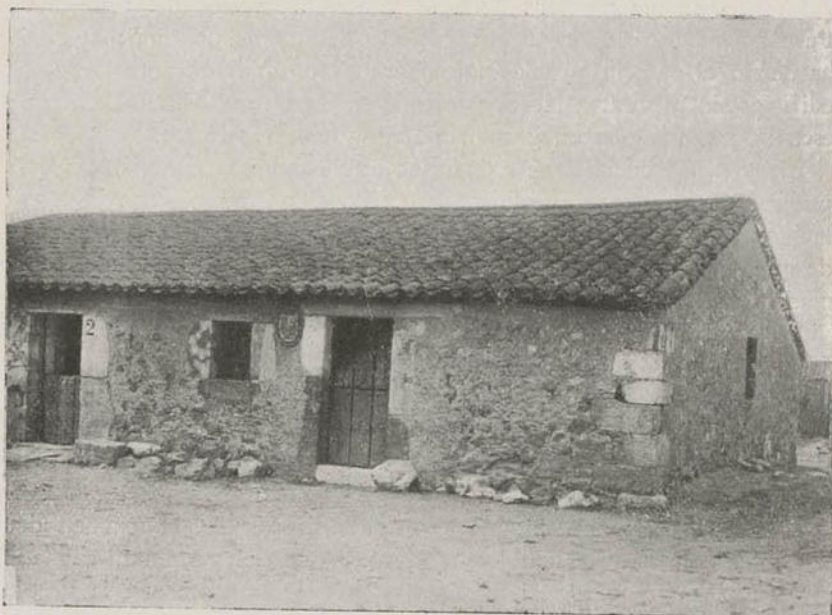
Hasta aquí los aspectos políticos y administrativos del problema. Pero quedaba sin abordar otro aspecto de interés máximo: ¿Cómo ha de ser el edificio escuela? Disponer de 400 millones para levantar edificios sin meditar a la vez para qué es y para qué sirve el edificio escuela, representaba un grandísimo riesgo de despilfarro.

El edificio-escuela tiene exigencias arquitectónicas e higiénicas especiales, y tiene otras que le son específicas, las pedagógicas. Esta es la justificación de uno de los grandes aciertos del decreto, la creación de un organismo técnico que estudie las condiciones del edificio, formado por dos pedagogos, tres arquitectos, un médico sanitario, presidido por el Director general de primera enseñanza y auxiliado por el Jefe de construcciones escolares del Ministerio.

Había una razón potente para que España fijase su atención en el edificio escuela, y es la magnitud del esfuerzo económico que va a realizar para dotar de hogar docente a la inmensa masa de población escolar.

No podía bastarnos, aunque ello era indispensable, el examen de las experiencias hechas en el extranjero, donde el tema, en su calidad científica, ha alcanzado el máximo relieve, juntamente con la necesidad de tener en cuenta las circunstancias regionales y locales.

Lo interesante para los pedagogos era conseguir un tipo de edifi-



Cómo se transforman las escuelas rurales. Edificios antiguos y actuales de un mismo pueblo.



Cómo se transforman las escuelas rurales. Edificios antiguos y actuales de un mismo pueblo.

cio que respondiera, junto con sus condiciones arquitectónicas, económicas e higiénicas, a estas tres fundamentales exigencias: a la vida que en él se ha de hacer, a la población escolar que ha de ocuparlo y a su utilidad y significación social.

Una escuela se construye para dar expresión a un proyecto educativo; y así, en estos momentos, la escuela ha de responder al imperativo higiénico de hacer del niño un ser robusto, limpio, disciplinado, de igual modo que ha de expresar en su interior la idea del carácter funcional activo de la escuela.

Un moderno concepto de las actividades escolares impone en el edificio algunas características también nuevas.

En la escuela tradicional intelectualista el principal objetivo al congregar a los niños era el recibir las lecciones que había de explicarle el maestro. En ese plan es evidente que lo esencial en el edificio era el aula, en que los niños se acomodaban en actitud *pasiva* para *oír* al maestro. Todo cuanto en la clase había estaba dispuesto para ese fin. La capacidad del aula, el mobiliario, el material de enseñanza, el lugar para el maestro, la decoración, todo respondía al principio por virtud del cual el maestro explicaba y el niño atendía, leía o escribía.

Hoy los niños han de ser los principales agentes en su propia instrucción y educación, y el maestro sugiere, dirige, aconseja y busca motivo de ocupación. El programa escolar ha dejado de ser la serie de lecciones que el maestro explica para convertirse en un plan de actividades en que la comunidad escolar está constantemente ocupada y trabaja en colaboración.

Esto no quiere decir que haya de prescindirse del aula para recibir en ella las lecciones del maestro y que los niños hagan sus lecturas, tomen sus notas y redacten sus escritos, pero sí que los locales escolares han de presentar las posibilidades de ser convertidos en *laboratorio*, en cuanto la distribución del hacer escolar lo requiera. La idea de laboratorio escolar significa un sitio donde pueda trabajarse manualmente y hacer múltiples ensayos, experimentos, construcciones, etc., y la razón de su esencial existencia en la escuela consiste en que pedagógicamente la mayor parte de las lecciones del maestro han de darse aprovechándose las oportunidades que ofrece el proyecto en que los niños deben estar empeñados.

Uno de estos laboratorios, y quizá el más fecundo, es el campo o jardín escolar, donde se han de hacer observaciones, experimentos y trabajos en las ciencias, imposible muchos de ellos entre las paredes de la casa.

Si la formación intelectual del niño se logra más plenamente en el

laboratorio que en el aula, su educación moral y física ha de quedar garantida, mucho más que por lecciones y preceptos, por el juego organizado y por la constitución de la escuela en comunidad social que presente los mismos problemas y las mismas situaciones que la sociedad real.

Para estos fines es indispensable disponer en el edificio escuela de lugares de juego y recreo, así como de sala, *hall* u otra dependencia análoga donde reunirse, discutir y acordar sobre numerosas incidencias de la vida escolar, local, política, humana, etc.

La escuela ha de influir en la educación del niño mediante servicios que no son estrictamente los de instruirlos en las materias del programa. Hay una serie de oportunidades para crear en el niño hábitos de buen gusto, de corrección en la conducta y en el trato, de delicadeza, de pulcritud moral y de respeto a sí mismo y a los demás tanto o más interesantes que aquellas que puede ofrecer el trabajo en las clases o talleres. El comedor, la biblioteca, los servicios de higiene, por ejemplo, son ocasiones excelentes para crear aquellos hábitos y gustos, y el uso del comedor, de la biblioteca y de otras dependencias privadas dicen más de la cultura de un individuo que el comentario o el resumen de un libro. Por consiguiente, los servicios complementarios son indispensables al edificio escolar, y han de estar resueltos en forma que llenen su misión educadora.

En cuanto a la relación del edificio con la población escolar, no era posible admitir la existencia de escuelas unitarias, y, por tanto, no deberían darse soluciones para su instalación. Mantener el sistema de congregar niños de todas las edades en un solo local y atendidos por un solo maestro durante cinco horas sería hacernos cómplices de uno de los grandes males de la enseñanza primaria y del origen de la ineficacia de la escuela.

A todo trance se han de hacer grupos homogéneos de niños por su edad y cultura que puedan trabajar en el edificio escuela con cierta independencia. Esto no quiere decir que hayan de construirse solamente escuelas graduadas. Lo que ello representaría económicamente es superior a todas las posibilidades de un país, pero caben soluciones modestas y eficaces.

En los lugares en que la población escolar no alcance más que para una escuela mixta, el pequeño edificio debe disponer de dos salas de trabajo, donde el maestro o la maestra pueda dividir a los alumnos de ambos sexos en dos grupos, uno de pequeños y otro de mayores, que trabajen alternativamente, ocupando a uno de los grupos, cuando no lo atienda directamente, en quehaceres propios de su edad. Por mal

atendidos que los niños estén en esta forma, mucho más lo estarán y más se perturbarán unos a otros encerrados en la misma aula.

El mayor costo de una clase más en escuelas rurales de un solo maestro debe quedar compensado con la supresión de dependencias y servicios que no habrá modo de hacerlos efectivos mientras en esos insignificantes pueblos no haya ni agua ni posibilidad de desagüe. Instalaciones sencillas en el abundante campo que en pueblos de esta categoría han de rodear el edificio resolverán con economía lo que en las ciudades ha de ser más caro.

Cuando el pueblo sea de los que hoy cuentan con una escuela unitaria de cada sexo, nunca habrá de construirse un edificio para los niños y otro para las niñas, sino uno para todos, con tres salas de trabajo. En una podrá trabajar el maestro con un grupo de niños y niñas de edad análoga; en otra, la maestra con otra sección mixta de edad diferente, y en la tercera, un nuevo grupo, que sería, alternando con los otros, quienes se dedicaran a trabajos que no requiriesen la presencia constante del maestro. En este caso, el aumento de costo por la construcción de la tercera clase estaría sobradamente compensado con estas dos ventajas: haber hecho posible la graduación y haber podido recibir un tercio más de alumnos en las matrículas de las escuelas, mermando considerablemente los problemas escolares que hoy quedan sin atender.

Para pueblos con dos escuelas unitarias de cada sexo, el edificio dispondrá de seis clases, aprovechadas por el sistema antes significado y con las ventajas que el mismo representa.

Por otra parte, la construcción de una o más clases que maestros asegurará la debida instalación de las futuras escuelas que se creen en el pueblo, que lo habrán de ser con el carácter de secciones de graduadas, hasta que todos los grupos de alumnos puedan ser atendidos por otros tantos maestros.

Cuando los pueblos cuenten con mayor número de escuelas, se acometerá la construcción del edificio para escuela graduada propiamente tal, con ocho o diez clases y las dependencias que luego se detallan en el decreto, pero no será preciso construir en el pueblo más que un solo grupo escolar para niños y niñas, con dirección única y graduación y coeducación, en los dos o tres primeros grados por lo menos.

En las grandes ciudades, donde forzosamente ha de ser atendida una gran población escolar y el número de niños en iguales condiciones de edad y cultura que se matriculen es muy superior al que puede atender un maestro, no es bastante disponer en el edificio de tantas

aulas como grados, sino que por cada grado habrán de construirse dos o más clases paralelas.

El edificio escuela ha de servir para algo más que para realizar las tareas normales por la población infantil: ha de reportar una utilidad social. Es antieconómico construir un edificio que no haya de utilizarse más que cinco horas los días laborables, mientras los vecinos del pueblo no tienen un sitio que pueda ofrecerles oportunidades para enriquecer su espíritu.

El edificio escuela debe ofrecer su local en horas y en forma compatibles a cuantas personas deseen aprender algo a través de los elementos que la escuela encierra, o a los padres que sientan real interés por la educación que reciben sus hijos.

Especialmente en los pueblos rurales el edificio escuela debe ser el foco que atraiga a los vecinos y que irradie cultura fuera de sus muros.

A la escuela han de ir los padres y vecinos a leer en la biblioteca o a oír lecturas, conferencias, música, a presenciar proyecciones y juego, a recibir noticias, a conocer los trabajos de los alumnos, a discutir los problemas que afectan a la escuela misma.

La Comisión, tras un mes de trabajo intenso, en que aportó lo mejor de su doctrina y experiencia personales, juntamente con una documentación abundante, emitió su dictamen, reflejado casi exactamente en el decreto de 7 de junio.

La sustitución de la enseñanza primaria dada por las Ordenes y Congregaciones religiosas

1.º Los términos del problema.

Por virtud de lo dispuesto en el párrafo 3.º del artículo 26 de la Constitución de la República, fué disuelta la Compañía de Jesús. El párrafo 4.º del mismo artículo determina que “las demás Ordenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustada a las siguientes bases:

“4.ª Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.”

En ejecución de los artículos 26 y 27 de nuestro Código fundamental, se dictó la ley de 2 de junio, llamada de Confesiones y Congregaciones religiosas, cuyos preceptos atinentes al ejercicio de la enseñanza son los que a continuación se reproducen:

“Art. 20. Las iglesias podrán fundar y dirigir establecimientos destinados a la enseñanza de sus respectivas doctrinas y a la formación de sus ministros.

La inspección del Estado garantizará que dentro de los mismos no se enseñen doctrinas atentatorias a la seguridad de la República.”

“Art. 30. Las Ordenes y Congregaciones religiosas no podrán dedicarse al ejercicio de la enseñanza.

No se entenderán comprendidas en esta prohibición las enseñanzas que organicen para la formación de sus propios miembros.

La Inspección del Estado cuidará de que las Ordenes y Congregaciones religiosas no puedan crear o sostener colegios de enseñanza privada ni directamente ni valiéndose de personas seglares interpuestas.”

“Disposición adicional. b) El ejercicio de la enseñanza por las Ordenes y Congregaciones religiosas cesará en 1.º de octubre próximo para toda clase de enseñanza, excepto la primaria, que terminará en 31 de diciembre inmediato. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para la sustitución de unas y otras enseñanzas en los plazos indicados.”

Ofrécesele, pues, al Ministerio de Instrucción Pública, por virtud de las disposiciones citadas, el problema de sustituir, para la fecha tope de 31 de diciembre próximo, toda la enseñanza primaria que vienen dando en sus escuelas y colegios las Ordenes y Congregaciones religiosas. El primer punto que había que dilucidar se refería al volumen cuantitativo del problema. Mucho antes de que éste se presentase con caracteres de perentoriedad o urgencia, y a fin de tener preparados y estudiados los datos cuando llegase el momento de resolverlo, se circularon a los Consejos provinciales y locales de Primera enseñanza instrucciones e impresos para que dichos organismos recogiesen y consignasen todos los datos relativos al número de escuelas primarias que en cada localidad sostienen las comunidades religiosas y a la matrícula de cada una de esas escuelas. Resultado de tan vasta indagación fué la estadística publicada en el *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública*, número 25 de abril del año en curso. Por ella sabemos que en las escuelas que van a ser sustituidas reciben enseñanza 128.258 niños y 222.679 niñas, es decir, una población infantil de 350.937 niños de uno y otro sexo.

Muchas y acerbas críticas se han hecho, desde el campo de los elementos interesados, a la mencionada estadística; pero es indudable que refleja con suficiente aproximación (nadie pretenderá la exactitud matemática en obras de este género) la situación real. Y aun ha de consignarse que si hay error en algún sentido es por exceso, ya que ha podido comprobarse en numerosos casos que la matrícula declarada en algunos de estos centros es superior a la matrícula efectiva, con lo cual se perseguía el objeto de dar al problema de la sustitución tan ingentes proporciones, que el Estado desistiera de acometerlo.

De todos modos, para acoger esa población escolar de 350.000 niños, es decir, para cumplir el Estado, respecto de estos niños, el deber que le señala el párrafo 1.º del artículo 48 de la Constitución, según el cual “el servicio de la cultura es atribución esencial del Estado”, es preciso crear 7.000 escuelas. Y aun, en rigor, no serán precisas tantas, habida cuenta de la exageración de los datos a que antes se hizo referencia, y que compensa con creces las pocas omisiones en que la estadística haya incurrido; y de que en muchas localidades las escuelas nacionales hoy existentes pueden absorber gran parte (a veces casi la totalidad) de la población infantil que asiste a escuelas religiosas, pues es un hecho notorio que la escuela nacional, en muchos sitios, debido principalmente a la campaña de descrédito que en torno a ella han venido haciendo tradicionalmente los elementos interesados en combatirla, campaña en la cual han contado con la

colaboración de las autoridades de los pueblos, de las provincias y del mismo Estado, permanece desierta, en tanto que se nutren a sus expensas las escuelas religiosas. Si se tiene en cuenta que en el presupuesto de Instrucción Pública para 1933 (cap. IV, art. 3.º, concepto 4.º) se consigna la cantidad necesaria para crear 4.000 escuelas, el esfuerzo extraordinario que para la sustitución de las Ordenes y Congregaciones debe realizar el Estado se contrae a crear 3.000 escuelas más de las previstas en presupuesto.

Pero una escuela implica varias cosas. Una escuela es, en primer lugar, un maestro; y en segundo lugar, un local adecuado con el menaje necesario.

2.º La selección del personal docente.

Es necesario, por lo tanto, seleccionar el número suficiente de maestros para cubrir las nuevas necesidades de la enseñanza, y a este objeto se dirige el decreto de 7 de junio último, que autoriza la convocatoria de cursillos de selección para el ingreso en el Magisterio Nacional y determina las normas a que han de sujetarse dichos cursillos, en los cuales el número de escuelas a proveer no excederá de 7.000, según el apartado 2.º de la orden-convocatoria de la Dirección general, de 20 de junio.

Tanto en el decreto como en la orden convocatoria se recogen las experiencias de los cursillos de 1931, y se introducen en este sistema de selección algunas modificaciones que, sin afectar a lo substancial del decreto de 3 de julio de 1931, “permitan simplificar el procedimiento y abreviar, en cuanto sea posible, la duración excesiva de las pruebas”, modificaciones previstas ya, por otra parte, en el artículo 14 del decreto últimamente citado, en el cual se dispone que “los Tribunales provinciales y de distrito enviarán a la Dirección General de Primera Enseñanza, en el plazo de un mes, después de terminados los correspondientes ejercicios, una breve Memoria acerca del desarrollo del respectivo cursillo, con las observaciones que estimen pertinentes para el perfeccionamiento de este sistema de selección profesional”.

Veamos cuáles son las modificaciones más importantes introducidas por el decreto de 7 de junio último. Son las siguientes:

1.^a La duración de las partes primera y tercera se reduce a quince días para cada una. En cambio, se mantiene la duración de treinta días para la segunda parte, por considerar que es la de mayor valor para la apreciación de la aptitud profesional de los cursillistas.

2.^a Se reduce igualmente, de modo muy notable, el número de lecciones a que diariamente han de asistir los aspirantes. En la primera parte no podrán ser más de dos lecciones teóricas y una práctica, es decir, 30 de las primeras y 15 de las segundas en total para toda la duración de esta prueba. En la tercera parte, las lecciones diarias serán dos, es decir, 30 en total.

3.^a Las lecciones teóricas de la primera parte las harán necesariamente los cinco vocales de la Comisión, sin la colaboración de profesores adjuntos.

4.^a Las lecciones prácticas de la primera parte estarán también a cargo de los miembros de la Comisión y de maestros nacionales de reconocida competencia, cuyo número no podrá exceder de cinco. Según el decreto de 3 de julio de 1931, la participación de los miembros de la Comisión en estas lecciones era potestativa, y el número de profesores adjuntos, ilimitado.

5.^a Limitación a un máximun de diez del número de profesores adjuntos, a cuyo cargo estarán las lecciones de la tercera parte.

6.^a Supresión del Tribunal universitario y calificación de la tercera parte por la misma Comisión que califica las anteriores, con lo cual se evita el desplazamiento de los cursillistas a las capitales de distrito académico.

7.^a Extraordinaria reducción del número de ejercicios escritos que han de ser leídos y calificados por la Comisión en las partes primera y tercera. Con arreglo a lo dispuesto en el decreto de 3 de julio de 1931, cada cursillista tenía que hacer, por lo menos, 60 resúmenes escritos. Con las modificaciones introducidas, cada cursillista no hará más de 17 resúmenes. Si se tiene en cuenta que la lectura y calificación del enorme número de ejercicios escritos fué la causa fundamental de la excesiva duración de los cursillos de 1931, se advertirá inmediatamente en qué proporción acortará la duración de los cursillos ahora convocados la modificación que comentamos.

8.^a Calificación puntuada de la segunda parte. Siendo esta parte considerada como la más importante para la rigurosa selección de personal apto, parece natural que sea calificada y eliminatoria, como las otras dos.

9.^a Sistematización de las calificaciones. Era necesario determinar un criterio para las calificaciones, a fin de evitar la concurrencia de sistemas tan varios, que hacía imposible, o dificultaba al menos grandemente, la unificación de las calificaciones al establecer el orden de mérito relativo de cada cursillista.

10. Limitación del número de aprobados en cada una de las par-

tes de los cursillos. En la primera parte no podrán ser aprobados más del doble del número de plazas asignadas a la provincia. En la segunda parte no podrá exceder de los dos tercios del total de cursillistas que haya actuado en ella. En la tercera parte no podrá ser mayor que el número de plazas adjudicadas a la provincia respectiva.

Las oposiciones de 1928, con toda su secuela de arbitrariedades y reclamaciones, crearon una insana disposición en los aspirantes al ingreso en el Magisterio Nacional, en virtud de la cual los eliminados en las pruebas se creen aún con no se sabe qué clase de derecho a que se les asigne plaza. Y así hemos visto repetirse recientemente, por los cursillistas de 1931 eliminados en la tercera parte, una prolongada serie de gestiones, de reclamaciones, de solicitudes, que recuerdan demasiado las de los opositores de 1928, y que si en esta fecha medraron porque el Ministerio, abandonando el terreno de lo legal, se lanzó al de la arbitrariedad, en la actualidad han encontrado la resistencia de las altas autoridades de la enseñanza, que han tenido que vencer toda clase de presiones, velando por el prestigio del Magisterio y por la dignidad de la profesión.

Y para que no haya en lo futuro resquicio alguno por donde puedan comenzar a filtrarse excepciones o concesiones que vulneren los términos del decreto y de la orden-convocatoria, la Dirección general dictó el decreto de 17 de junio fijando los límites de edad para poder ser admitido a los cursillos, y entre otras órdenes y circulares, la de 4 de julio, dejando sin curso cuantas peticiones supongan la menor alteración de los términos de la convocatoria.

En resumen, se conservan todas las características del sistema de cursillos, ya comentadas en el primer número de este BOLETÍN, y si bien se acortan y facilitan las partes primera y tercera, se da a la segunda toda la importancia que evidentemente tiene para seleccionar buenos maestros, y a la vez es calificada y eliminatoria, como antes se ha señalado.

3.º Habilitación de locales y medios para la instalación de las nuevas escuelas.

La selección del personal necesario para cubrir las nuevas necesidades de la enseñanza estará terminada, con todas las garantías apetecibles de rigor y acierto, al terminar el corriente año de 1933. Faltaba tomar las medidas precisas para que en la misma fecha estuvieran dispuestos los locales necesarios. A esta necesidad se ha provisto con el decreto de 7 de junio, creando las Comisiones mixtas provin-

ciales y locales, a las cuales se confían las gestiones conducentes a la sustitución de las Ordenes y Congregaciones en el plazo marcado por la ley.

Por la naturaleza de las cuestiones en que han de entender, se creyó oportuno y prudente que en estas Comisiones estuviesen representados todos los intereses que por cualquier concepto aparecen vinculados a esta gran obra de la República. En las Comisiones mixtas provinciales, los intereses profesionales y técnicos de la enseñanza están representados por un miembro de la Junta de inspectores y otro de la Escuela Normal. El interés social, el interés de la comunidad, el interés de los padres de familia, se manifestará a través de dos miembros del Consejo provincial y otros dos del Consejo local. Y, en fin, el interés económico y político lo representan tres concejales, pues no es posible que los Ayuntamientos permaneciesen ajenos a una obra a la que han de hacer aportaciones de importancia y que tan profundamente afecta a la población de los Municipios en que la sustitución ha de tener efecto.

Las mismas normas han regulado la constitución de las Comisiones mixtas locales, integradas por un maestro y una maestra nacionales, dos concejales y un representante de los padres de familia.

Estas Comisiones están facultadas para proponer a la Dirección general todas aquellas medidas que juzguen más convenientes para la rápida y eficaz sustitución de la enseñanza de las Ordenes y Congregaciones religiosas, tales como reforzar la matrícula en las escuelas nacionales poco nutridas, graduar escuelas unitarias, habilitar locales para las escuelas que hayan de crearse en la localidad, etc.

Las atenciones de local y material de enseñanza para las escuelas de nueva creación corren a cargo de los Municipios. El Estado aplicará a la obra de la sustitución todos los medios que para ello le ofrece el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y los que las Cortes Constituyentes han otorgado por virtud de la ley votada definitivamente en 26 de julio, por la que se conceden tres créditos extraordinarios por un importe total de 27.980.821,65 pesetas. De tres capítulos consta esta ley. En el primero, y concretándonos sólo a la Primera enseñanza, se dotan "plazas de maestros y maestras nacionales con destino a las escuelas unitarias y graduadas o de nueva creación". En el título II se comprenden los "gastos de material de primer establecimiento y los que sean necesarios para el aseo, limpieza y conservación de las escuelas de nueva creación; adquisición, arrendamiento y expropiación forzosa de locales y obras de adaptación en los mismos". En el título III se consigna la cantidad ne-

cesaria para los “gastos derivados de la celebración de cursillos para la selección de maestros, tales como asistencia de jueces de Tribunales, dietas y gastos de locomoción de los mismos, y lecciones teóricas y prácticas de la primera, segunda y tercera parte del cursillo”.

Expuesto en breve resumen la obra realizada por el Ministerio de Instrucción Pública para la sustitución de las Ordenes y Congregaciones religiosas en la función docente, adviértese inmediatamente la previsorá solicitud con que se ha atendido al problema, preparando con anticipación suficiente cuanto se ha creído necesario para el mejor logro de esta vasta empresa, cuya realización urgía en el ánimo del pueblo y de quienes opinan que la tarea más formidable y trascendental de cuantas incumben a la República es precisamente la emancipación espiritual de aquellos sectores de la sociedad española sometidos hasta hoy a una tutela incompatible con los principios de la democracia.

La labor en provincias

Baleares (1)

La tradición de interés y celo por los problemas escolares entre los encargados de estudiarlos, encauzarlos y resolverlos en la medida de sus facultades, en Baleares, es antigua. Ya en junio de 1924, como consecuencia de un previo y minucioso estudio de la situación escolar en aquellas Islas, la Inspección de Primera Enseñanza publicó un folleto conteniendo los principios ideales a que habían de responder el esfuerzo de todos, los preceptos legales que era preciso satisfacer y las normas prácticas que podían asegurar la eficacia de las reformas.

Preámbulo de una serie de circulares es el siguiente:

Vivimos tiempos de verdadera trascendencia para el porvenir nacional si todos y cada uno de los que están revestidos de autoridad ponen su atención y su voluntad al servicio de los intereses del país.

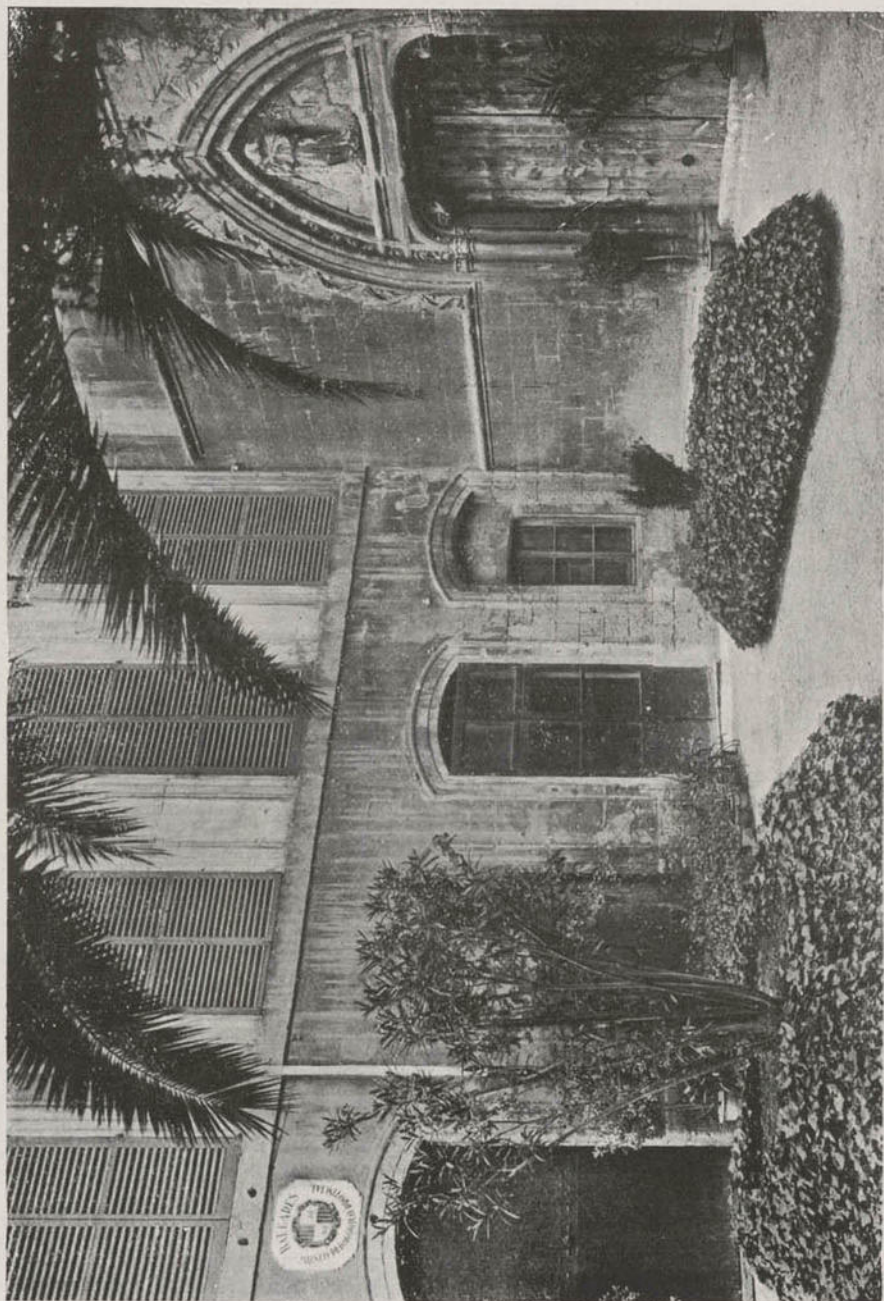
Uno de los principales elementos de un pueblo es la formación intelectual y moral de sus individuos.

Esta noble tarea pesa principalmente sobre los maestros, en su actuación inmediata, y sobre las Juntas locales en su aspecto protector y movedor de iniciativas.

La Inspección no puede dejar de llamar la atención de unos y otros para patentizar claramente los puntos esenciales a tener en cuenta, a fin de que, con toda la urgencia, la eficiencia y continuidad que el problema requiere, pongan su actividad al servicio de la formación integral del pueblo, seguros de que solamente así cumplirán honradamente con su conciencia de hombres y con su deber de patriotas.

(1) BOLETÍN DE EDUCACIÓN se propone, en esta sección dedicada a ello, dar cuenta de la labor que los organismos oficiales de la Primera enseñanza realizan en sus respectivas provincias. Tal información tiene una doble finalidad: estimar y agradecer el esfuerzo de una labor callada y meritoria y divulgar las formas en que se interpretan las órdenes, sugerencias y deseos del Ministerio.

Comenzamos por Baleares por ser la provincia de que más pronto se han obtenido datos más completos en los diferentes problemas escolares. Se espera que las demás provincias se apresurarán a enviarlos.



Precioso palacio del siglo XV en que está instalado el Museo pedagógico de Baleares,

No queremos poner en este recordatorio nuestro más conminación que la de la conciencia. Al que cumpla, Dios se lo premie; al que por desidia o por mala voluntad no se esfuerce en realizar esta obra de amor al prójimo y a la patria, Dios se lo demande.

* * *

A fin de proceder con cierto orden en la resolución de los puntos esenciales que más adelante se detallan, encargamos a los señores Alcaldes, que convo-



Claustro del edificio del Museo.

quen la Junta local de Primera enseñanza a sesión extraordinaria en el plazo de ocho días después de la recepción de la presente, se dé lectura de la misma y se busquen los medios conducentes para realizar todos y cada uno de sus puntos y principalmente los cuatro primeros en el más breve plazo posible y sin esperar el próximo curso escolar.

De la reunión antedicha, así como de las resoluciones que se vayan dando a cada uno de sus extremos, deben dar cuenta a esta Inspección mediante copias de las actas de las sesiones que se celebren.

Desde luego debemos hacer presente que, en todo momento y para todo, cuenten con el apoyo sincero y cordial de esta Inspección, la cual pondrá particular esmero en ayudar a resolver las dudas y los inconvenientes que se presenten.

Puntos esenciales..."

A continuación se tratan con detalle los problemas de la obligatoriedad en la asistencia a la escuela, el de la creación y graduación de escuelas, el de la construcción de edificios, el de menaje y material de enseñanza, el de las clases para adultos, el de la educación de la mujer, el de las bibliotecas escolares y populares, el de los campos de experimentación y el de las fiestas escolares.

Síntesis admirable del esfuerzo de los elementos profesionales de la enseñanza en Baleares es la creación del Museo Pedagógico provincial, centro de iniciativas, eje de la actividad profesional, exposición permanente de cuantas realizaciones pedagógicas han sido concebidas por los encargados de dirigir la escuela y creadas por el celo y habilidad del Magisterio.

El Museo pedagógico estuvo hasta hace poco tiempo en un modesto edificio, que a su vez eran oficinas de la Inspección y de la Sección administrativa, pero desde hace unos meses ha pasado a ocupar el precioso palacio del siglo xv, que fué Escuela Normal de Maestras, antiguo Consulado de Mar.

Actividad característica del Museo han sido sus Exposiciones pedagógicas. He aquí cómo explican sus organizadores la finalidad, significación y transcendencia de aquéllas:

Aunque la ciencia es una y única, se aceptan las ciencias en plural, como manifestaciones del intelecto aplicadas a objetos o fines particulares. En este aspecto son numerosas. Los principios de cada una constituyen agrupaciones específicas que se compendian en aspectos particulares muy diversos, cuyos elementos se presentan como unidades independientes, como mundos separados, constituyendo para el vulgo las asignaturas en los Institutos y las materias de enseñanza en la Escuela primaria.

La incompreensión de lo que ha de ser la escuela llevó a muchos educadores a una desorientación. Y durante una larga época hemos visto a los niños perdidos entre las hojas tupidas de los libros, que, como selva impenetrable, ocultaban o dificultaban la verdadera luz.

Sucedía así porque, engañados por un miraje intelectual, maestros y doctores apartaban de sí las cosas reales para buscar su esencia en los pálidos reflejos que de las mismas se dibujaban en el papel.

Y el Magisterio primario, como casi todos los Magisterios, siguió tan erróneos caminos. ¡Cuántos niños en la escuela, y cuántos jóvenes en las faculta-

des, sabían de memoria, por ejemplo, las clasificaciones de plantas y no distinguían una gramínea de una leguminosa!

La metodología moderna más racional tiene muy en cuenta el sujeto (para nosotros el niño) y el objeto (materia de enseñanza). Y ha llegado a concretarse en una serie de principios elementales, al par que sólidos, de los cuales hacemos gracia en este momento, por ser conocidos y practicados por los técnicos y porque no han de interesar en su detalle a las autoridades que nos presiden.

El hecho es que las escuelas actuales en nada se parecen a las escuelas de hace un cuarto de siglo. Al par que cambian los locales y se transforma el material, se animan de un nuevo espíritu.

La escuela es, en este sentido realístico, suma y compendio de todo lo que le rodea. Y vive a la par y en armonía con todo el ambiente. Se basa y se nutre de la realidad de las cosas...

Pero en toda armonía, que como tal es inteligente y agradable combinación de elementos distintos, hay siempre alguno que, sin romper la ley, se sobrepone a todos, los domina y parece los arrastra por el cauce que él mismo abre en el silencio, llevándolos adonde quiere...

Otra propiedad elemental y esencial caracteriza toda armonía; y es la de que, poco a poco, hoy uno y mañana otro, va asimilando y fundiendo en sí misma los elementos que vibran disonantes, agrandando el conjunto y aumentando su intensidad.

Por eso la Escuela primaria fué poniéndose a tono con la vida real, más exigente cada día. Y al ponerse a tono y sentir el placer de que su voz era algo importante en el conjunto, quiso, y era natural, coger la dominante y ser la nota esencial, la rectora de todos los demás.

En lenguaje vulgar: la escuela quiere llegar a ser el elemento más importante en la vida social en todos sus aspectos. Y para ello, y ser su dominación eficaz, en el sentido que la historia da a este vocablo, ha de estar bien orientada, ha de basarse en la vida y ha de moverse en sentido siempre ascendente, ha de aspirar a un alto ideal.

Pero la escuela, como abstracción, no existe de un modo tangible. Existen las escuelas que se acercan más o menos al ideal, sin ser jamás el ideal mismo. Y existen los maestros, alma de aquéllas, que luchan constantemente, elevando el corazón en sus manos, hacia la luz, hacia el bien, hacia la verdad.

En la gran familia del Magisterio, el español parecía inexistente entre las sombras de su desconocimiento. A medida que avanza hacia la luz se destaca su perfil y sus rasgos aparecen inconfundibles, porque están tallados por el cincel maravilloso del deber. Deber en este sentido, como en todos, es sacrificio. Sacrificio que le empuja interiormente y le lleva a la vanguardia para darse totalmente a su obra sacrosanta.

Y el Magisterio balear, en esta vanguardia, quiere ser la avanzada exploradora: quiere ser él quien se adentre en el campo ignoto y marque huellas que sean guías para los demás. En este lugar ya colocado, por dignidad, no puede dejarse adelantar... Su nobleza le obliga...

Y en su tradición, en su modo de ser, en su nobleza, hallaremos el fundamento de esa nueva demostración de su idealismo en proyectar y de su ingenio en realizar.

Todos sabemos lo que es una Exposición: exponer a la vista unos objetos limitados por la palabra determinativa.

Tratándose de trabajos de escuelas, la primera idea que se ocurre es que esta

Exposición había de ser una demostración de lo mejor que han hecho los niños en las escuelas.

Pero no se trata de ello. Los trabajos que los niños hacen tienen su origen en el plan, en los ejemplos, en los modelos que les dan sus maestros. Esta casa, que quiere ser el sagrario, corazón y cerebro de aquel Magisterio guerrillero de que hemos hablado, no podía contentarse con semejante obra. De hacer algo, debía acudir al origen. Remover la fuente y ver si de su fondo salían las perlas y diamantes que se hallaban ocultos en las arenas, leves por razón de su misma densidad. Y la Inspección, que desea ser el vigía siempre despierto, señaló la posibilidad de abrir una primera brecha a la roca y recoger las primeras aguas de un caudal que puede ser vivificador en alto grado.

Y se invitó a todos a realizar algo, ya determinado, para evitar coincidencias, que fuera útil en la vida de la escuela y un sumando de un conjunto.

Esta Exposición significa, pues, además de una gran cantidad de trabajo, la excelente voluntad y la capacidad técnica del Magisterio balear.

La finalidad perseguida es varia y se dirige a diversos aspectos. La primera está indicada ya: ser una muestra constante de la aptitud y capacidad del Magisterio actual.

Otra, basada en nuestro lema “¡Excelsior!”, buscar nuevos horizontes y ver si nuestras manos seguían ágiles y dóciles, en íntima relación, con nuestro cerebro.

Otra, lo que todos y cada uno podemos realizar para nuestro propio perfeccionamiento y para bien de los niños de nuestras escuelas.

Y, finalmente, basándonos en lo hecho, pensar, proyectar y realizar muchos otros trabajos que completen el conjunto.

No es un conjunto armónico, y, sin embargo, nada hay que desentone. Cada objeto o cada grupo de objetos no son más que la indicación de una serie, inagotada hoy, de elementos de adorno, de estudio o de curiosidad intelectual, que queda abierta...

Y es obvio decir que la limitación en objetos se extiende a la limitación en series.

¡Cuántos aspectos interesantes han quedado vírgenes esperando otro momento como el de hoy!

Y veamos ahora su alcance:

Si la eficacia de lo hecho alcanzara sólo hasta este momento, con ser mucho y satisfactorio, habríamos dudado en organizar esta Exposición. Pero los trabajos hechos quedarán expuestos permanentemente y serán objeto de crítica—por lo menos interiormente—y luego, si se acepta su bondad, copiados. Muchos son de difícil realización, pero más que el trabajo en sí, es laboriosa y expuesta a errores la preparación.

Pero esta dificultad está casi solucionada. Además de los trabajos se conservan los patrones de muchos de ellos—de frisos decorativos, de mapas, de cuadros aritméticos...—a disposición de todos los maestros. Y para los cursos próximos encargaremos que cada escuela haga, para sí, algo de lo que aquí hay. Y pronto en cada pueblo la escuela será un lugar grato, agradable e interesante, como estamos seguros consideráis lo es ahora esta mansión.

Lamentamos profundamente que, por falta de espacio, no nos sea posible dar idea de todas las dependencias que comprende el Museo pedagógico de Baleares. Notabilísima es la sala de Historia, donde se hallan compendiadas las principales épocas traducidas en ma-

quetas reproduciendo monumentos desde la taula, la naveta, el tala-yot, la villa amurallada, las torres de defensa, los famosos castillos, como el de Bellver. La sala de industrias populares; la de trabajos notables enviados por los maestros; la de trabajos manuales, en que se dan cursillos prácticos sobre esta importantísima actividad escolar; la de geografía y estadísticas, en que se hallan recogidos mapas muy diversos de las islas, gráficos, maquetas, etc., y la sala de párvulos, en que se colecciona todo lo que de notable han hecho los pequeños y lo que los directivos del Museo ofrecen como sugerencias.

Queremos dar, sin embargo, una idea cabal del interés que allí se ha puesto en dar rango y eficacia a los servicios de la enseñanza, especialmente a los de nueva creación o reorganización. En los grabados que se insertan podrá verse el cariño, el gusto y el esfuerzo dados para hacer de la biblioteca circulante de la provincia una verdad y un lugar de recogimiento a la vez que atrayente.

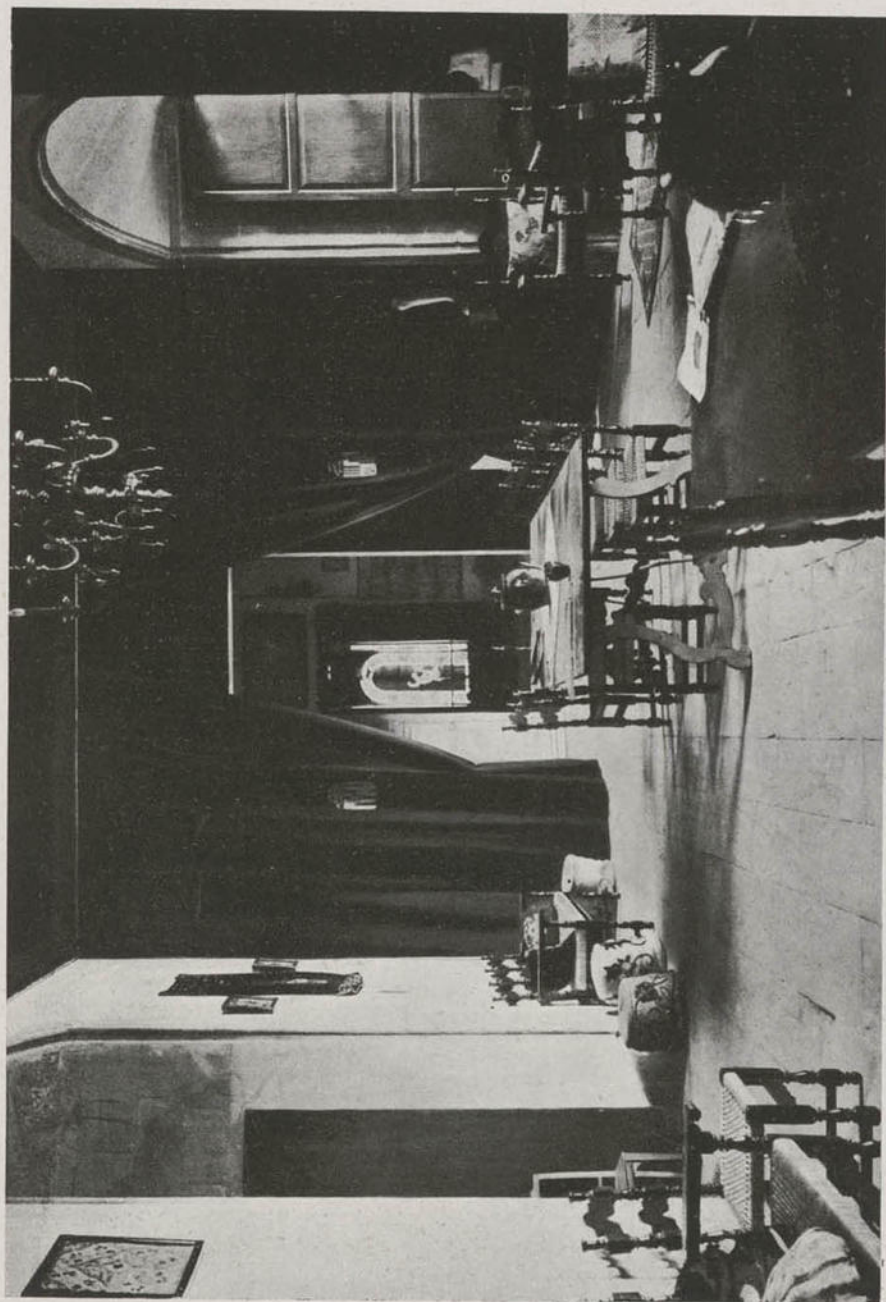
Pero más notable aún es el éxito de las gestiones que la Inspección y el Profesorado han llevado a cabo para lograr de cuantas entidades pudieran ayudarles la debida instalación de la Junta de Inspectores y del Consejo provincial de la primera enseñanza. El salón en que estos organismos se reúnen para estudiar su labor contrasta con la penuria en que viven hasta el presente la mayor parte de las provincias, no obstante estar todas ellas igualmente dotadas por el Ministerio.

Otra de las grandes características de la situación de la enseñanza en Baleares son las construcciones escolares. Consecuencia de la inquietud espiritual sembrada en todos los pueblos en favor de este problema fué la Asamblea de 1926, celebrada en el Museo pedagógico, y a la que concurrieron casi todos los pueblos, para tratar las líneas generales de un magno proyecto de construcción de escuelas en toda la provincia. Traído el proyecto a Madrid, sirvió de base al decreto que otorgó extraordinarias facilidades para la construcción directa por los Ayuntamientos con la subvención del Estado. Desde entonces empezó en Mallorca la fiebre de sus magníficas construcciones escolares. Por último, las Cortes de la República votaron recientemente una ley que permitirá a aquella isla resolver total y plenamente este problema.

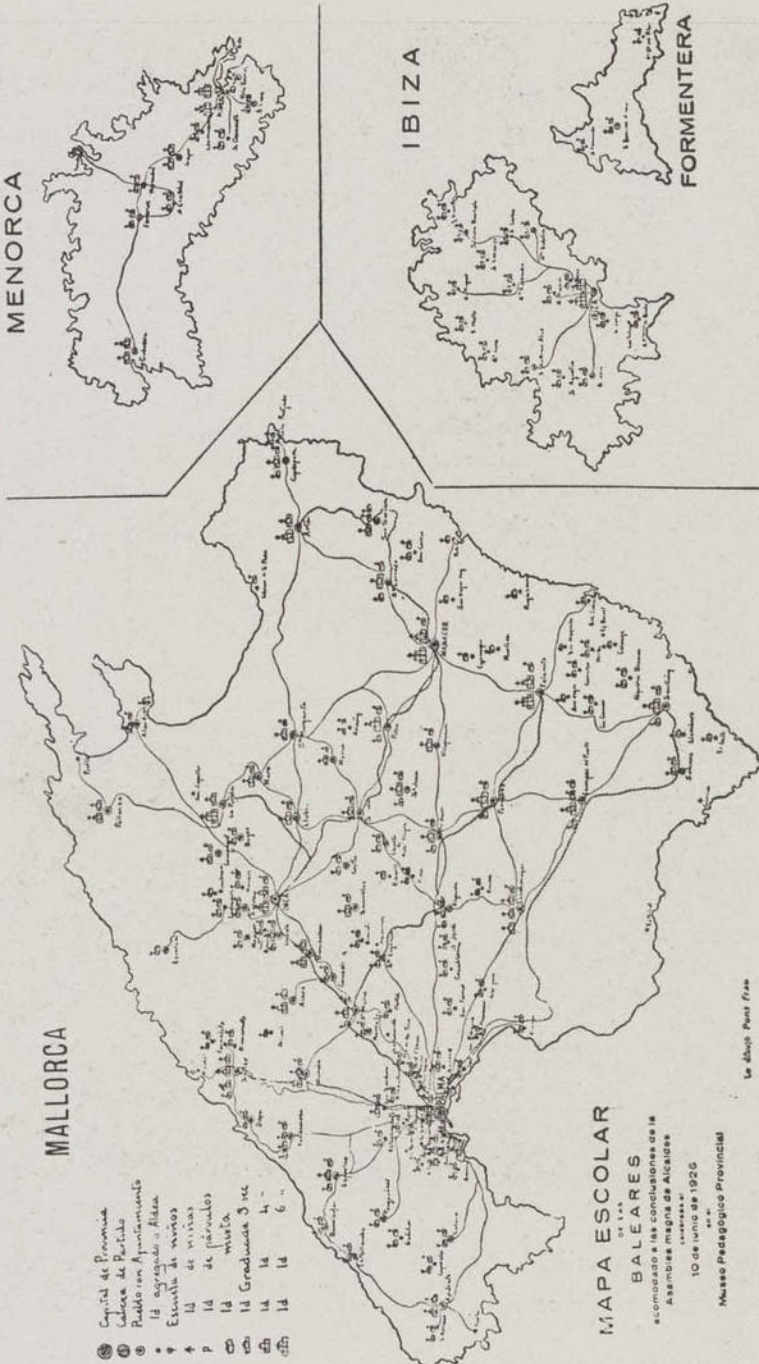
Volvemos a lamentar que no nos sea posible dar una idea detallada de lo que en este punto ha hecho Baleares. Raro es el pueblo donde el edificio-escuela no es de nueva planta y se mira con fervoroso cariño por los vecinos. Y lo más notable es que toda esa serie de edificaciones presenta una arquitectura típica local, llena de sobriedad y

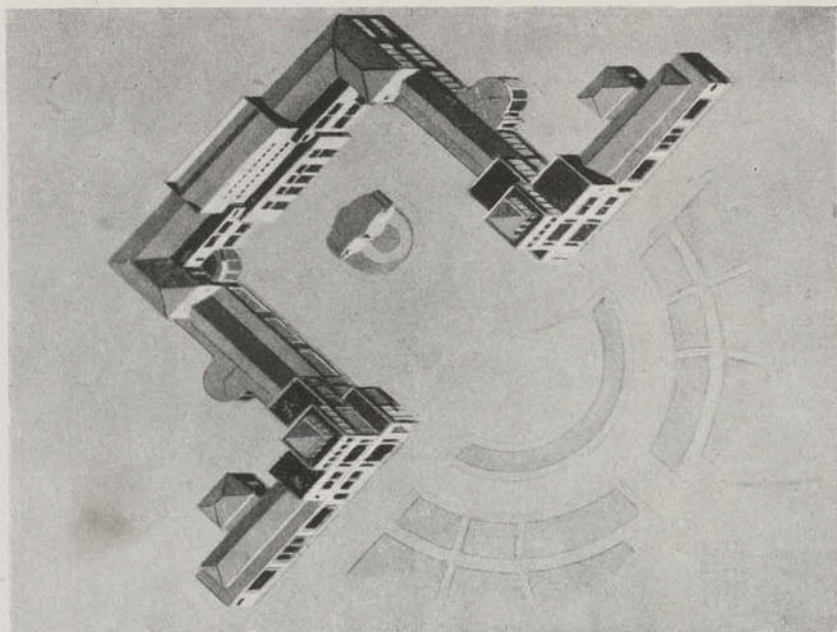


Biblioteca circulante.



Sala de reuniones de las Juntas de Inspectores y del Consejo provincial.

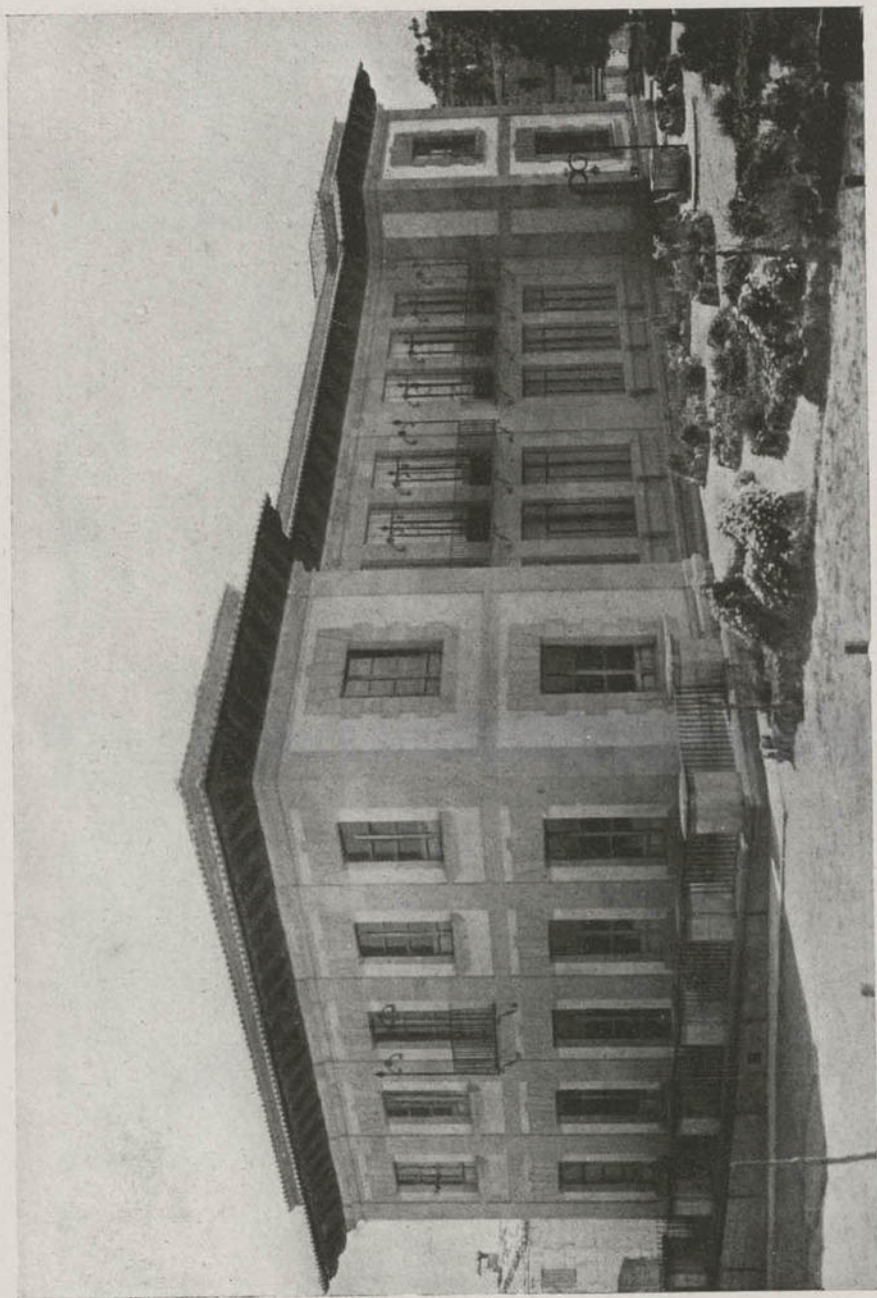




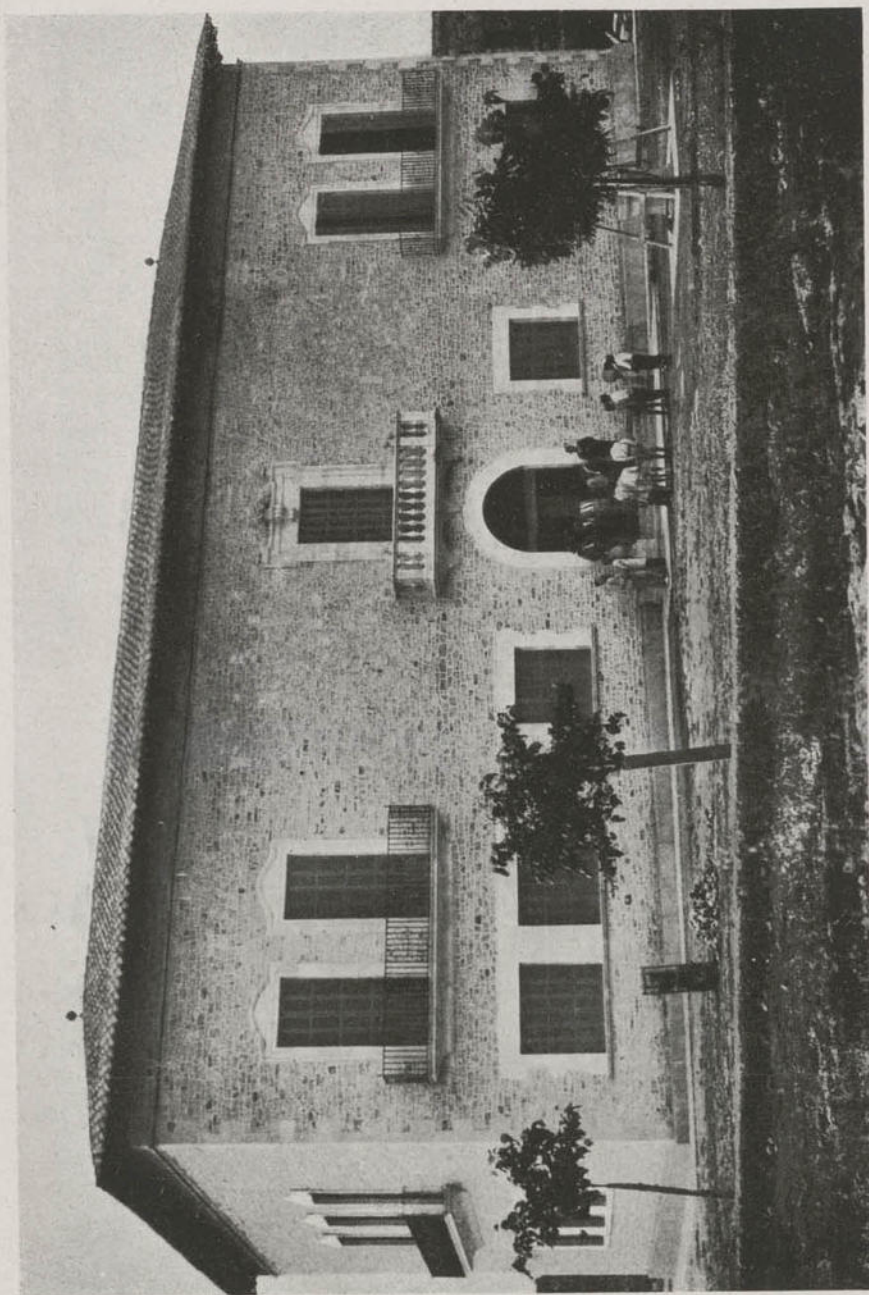
Un magno proyecto escolar comenzado ya en mayo del corriente año.



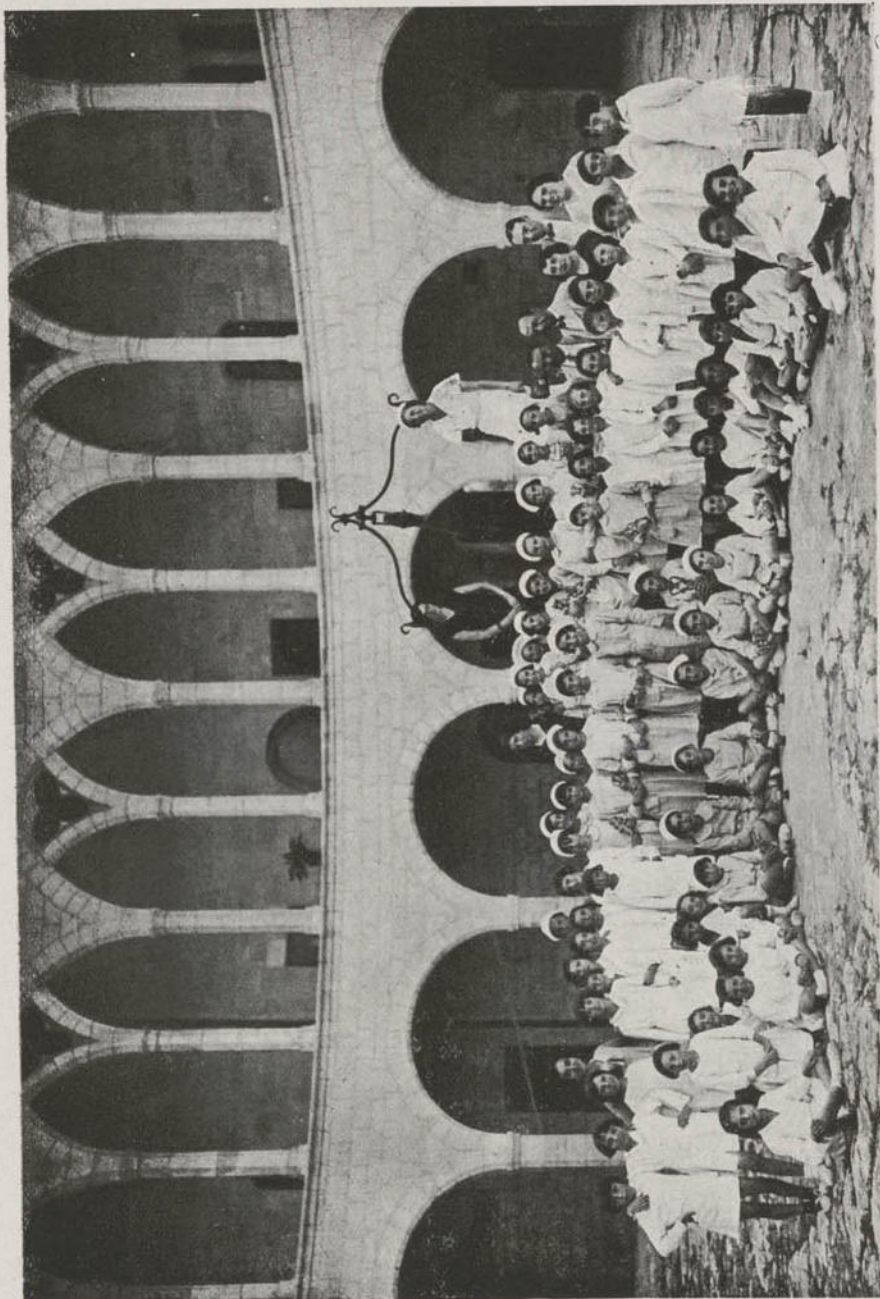
Uno de los característicos edificios escolares rurales



Los sobrios edificios escolares.



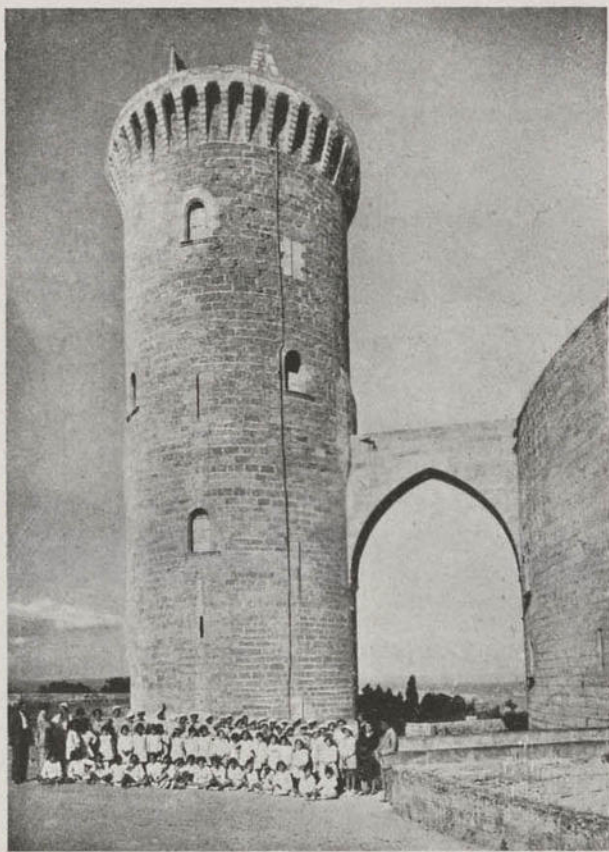
Ejemplo de edificio escolar típico y elegante.



Una colonia escolar de excursión.

elegancia. Los ventanales de aquellas escuelitas inundan las clases de la luz y el aire purísimos de la isla. A través de ellas se contemplan los famosos paisajes.

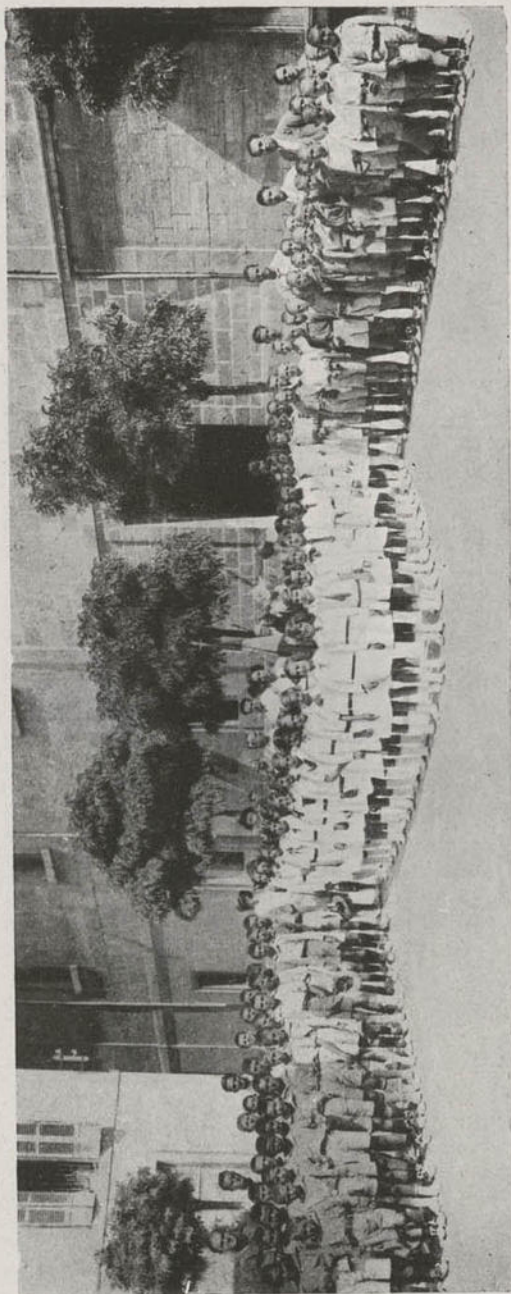
Es preciso en esta ligerísima reseña consignar un tercer aspecto del



Una colonia escolar visitando el castillo de Bellver.

esfuerzo realizado en Baleares: el de las colonias escolares. Remitimos al lector a los grabados que insertamos, más elocuentes que toda descripción.

Pero no se crea que el interés y el cariño por la escuela se han concentrado en Mallorca. Aquellos profesionales entusiastas han llevado su gestión a las demás islas, sirva de ejemplo Ibiza.



Una colonia se dispone a partir.



Una colonia en plena selva mallorquina.



Colonia escolar junto al incomparable puerto de Soller.

En la estadística de 1917 quizá fuera Ibiza de las regiones más abandonadas de España. Para sus 30.000 habitantes tenía 14 escuelas en toda la isla. De los 3.000 niños de edad escolar sólo había matriculados 200, y no existían escuelas privadas. Hoy Ibiza tiene 60 escuelas. Ha resuelto casi totalmente su problema escolar. Sólo en la capital, con sus 8.000 habitantes, hay matriculados en las escuelas un millar de niños.

BOLETÍN DE EDUCACIÓN



Dirección, intercambio y correspondencia:
Inspección Central de 1.^a Enseñanza.

MINISTERIO DE INS-
TRUCCIÓN PÚBLICA

MADRID





BOLAÑOS Y AGUILAR (S. L.)
Talleres Gráficos :: Almirante, 50 :: Madrid