

# LA ENSEÑANZA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL PRIMER BIENIO DE LA II REPÚBLICA

## PUBLIC EDUCATION AND INSTRUCTION IN THE FIRST BIENNIUM OF THE SECOND REPUBLIC

Luz Sanfeliu Gimeno  
Sergio Valero Gómez  
Universitat de València

**Resumen:** El primer bienio de la II República fue, para la educación española, un periodo de importantes transformaciones pese a las dificultades generadas por la crisis económica de 1929 y por la oposición de la Iglesia católica a las reformas secularizadoras. La nueva Constitución reconocía que el Estado asumía en exclusiva la responsabilidad educativa e incluía en su articulado la escuela unificada y la enseñanza activa, laica, obligatoria y gratuita, entre otros principios. Además, en el plano técnico-docente, las creaciones y construcciones escolares y la formación y selección del Magisterio fueron asuntos prioritarios para lograr el cumplimiento de lo establecido en el texto constitucional.

**Abstract:** The first biennium of the Second Republic was, for Spanish education, a period of important transformations despite the difficulties generated by the economic crisis of 1929 and by the opposition of the Catholic Church to the secularizing reforms. The new Constitution recognized that the State assumed exclusive educational for education responsibility and included in its articles the *escuela unificada* and active, secular, compulsory and free education, among other principles. Furthermore, at the technical-teaching level, the creation and construction of schools and the training and selection of teachers were priority matters to achieve compliance with the provisions of the constitutional text.

**Palabras clave:** Educación, republicanismo, socialismo, laicismo, reformismo, maestros.

**Key Words:** Education, republicanism, socialism, secularism, reformism, teachers.

### I. INTRODUCCIÓN

Los proyectos educativos reformistas de la Segunda República hunden sus raíces en las propuestas desarrolladas por los regenera-

cionistas, el movimiento institucionista y el socialismo<sup>1</sup>, que habían apostado, desde el último tercio del siglo XIX, por la renovación de la enseñanza, por promover el progreso científico y por priorizar los asuntos educativos y culturales en el quehacer político<sup>2</sup>. Dichos proyectos de reforma eran también deudores del pensamiento educativo de las escuelas nuevas, la escuela activa, la escuela unificada o la escuela laica, es decir, de las vanguardias educativas de los primeros treinta años del siglo XX<sup>3</sup>.

Con estos antecedentes, tras las elecciones del 12 de abril de 1931 y la puesta en marcha del Gobierno provisional desde el día 14, los partidos republicanos y el socialista mantuvieron la idea de que las transformaciones en el ámbito de la educación eran cruciales para impulsar una sociedad moderna y democrática. La fe en la escuela había sido una creencia arraigada durante décadas entre los políticos y educadores progresistas, pertenecientes, sobre todo, a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y al Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

La educación fue, por tanto, una de las líneas prioritarias del reformismo republicano-socialista del bienio 1931-1933, a través de la acción legislativa y de Gobierno, que concedió una importancia decisiva a la promoción de un número considerable de iniciativas de mejora e impulsó un aumento de los presupuestos de la enseñanza, pese a la crisis económica provocada por el *crack* de 1929.

Se trataba de paliar las altas tasas de analfabetismo, de actualizar los planes formativos del magisterio, de construir escuelas y contratar maestros para aumentar las tasas de escolarización<sup>4</sup>, pero también de erradicar la pobreza y la ignorancia que lastraban al país y de hacer frente a las posiciones educativas de la Iglesia católica, basadas en concepciones premodernas que derivaban de la encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, cuyas enseñanzas privadas y confesionales, impartidas por un gran número de órdenes religiosas, tenían una influencia decisiva en la sociedad española. La enseñanza se convirtió en “el centro de atención

---

<sup>1</sup> Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, p. 91.

<sup>2</sup> Alfonso Capitán Díaz, “*Republicanism histórico, Regeneracionismo y educación (1898-1903)*”, *Revista Española de Pedagogía*, nº 213, mayo-agosto 1999, pp. 213-244. La cita en p. 215.

<sup>3</sup> Mariano Pérez Galán, “*La enseñanza en la Segunda República*”, *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 2000, pp. 317-332. La cita en p. 318.

<sup>4</sup> En 1930, un 32'4% de los españoles era analfabeto y había más de millón y medio de niños y niñas sin escolarizar, prácticamente la mitad de la población escolar. Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, ed. de Manuel de Puelles Benítez, Biblioteca Nueva, Madrid, 2011 (primera ed. 1975), p. 61; Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana (1931-1939)*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1980, pp. 91-92.

de la recién estrenada República”<sup>5</sup>, con el objetivo de “redimir a España por la escuela”<sup>6</sup>.

Por ello, como afirma Antonio Molero, el programa educativo republicano estuvo inmerso en la lucha política general, en íntima conexión los problemas políticos y los problemas específicamente pedagógicos, dado que para los representantes gubernamentales la educación se concebía como un factor preparatorio del cambio social y como pieza fundamental para conseguir la formación total del “hombre nuevo” al que aspiraban<sup>7</sup>.

Con ese objetivo, la República encargó a los maestros y maestras que colaboraran en la constitución de una nueva nación y de un nuevo estado democrático<sup>8</sup>, basados en ideales secularizadores y laicos, en el igualitarismo, en el pluralismo político o en el triunfo de las libertades que se expresaban en la reforma educativa con la que se pretendía, además de regenerar el país, afianzar también el nuevo régimen<sup>9</sup>. Fue el eje de la acción ministerial del primer bienio, en el que se sucedieron fundamentalmente dos ministros de clara impronta institucionista: Marcelino Domingo, del Partido Republicano Radical-Socialista (PRRS), y Fernando de los Ríos, del PSOE. Junto a ellos se mantuvieron los también institucionistas Rodolfo Llopis, del PSOE, como Director General de Primera Enseñanza, y Domingo Barnés, del PRRS, como Subsecretario<sup>10</sup>.

La concreción de esta diversidad de objetivos expresados a través de las disposiciones legislativas y de las actuaciones gubernamentales en diversos campos, que se desarrollaron entre 1931 y 1933, será el objetivo general del presente trabajo, analizando las medidas prácticas y las líneas generales de acción que impulsaron las políticas republicanas de este periodo.

---

<sup>5</sup> Manuel de Puelles, “*El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado*”, Historia Contemporánea, n° 6, 1991, pp. 159-171. La cita en p. 165.

<sup>6</sup> Decreto de 23 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid*, n° 175, 24 de junio de 1931, pp. 1.612-1.613. <https://www.boe.es/gazeta/1931/06/24/pdfs/GMD-1931-175.pdf>

<sup>7</sup> Antonio Molero Pintado, “*La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)*”, Revista de Educación, n° 240, septiembre-octubre 1975, pp. 51-59. La cita en p. 53.

<sup>8</sup> María del Mar del Pozo Andrés y Antonio Francisco Canales Serrano, “*Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea*”, en Ángeles Barrio Alonso, Jorge De Hoyos Puente y Rebeca Saavedra Arias (edits.): *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, PUBliCan, Santander, 2011, pp. 233-250. La cita en p. 245.

<sup>9</sup> Manuel de Puelles Benito, “*El sistema educativo republicano. Un proyecto frustrado*”, *op.cit.*, pp. 159-171.

<sup>10</sup> Entre los dos ministros ocuparon el periodo entre el 14 de abril de 1931 y el 12 de junio de 1933, cuando cesó De los Ríos, casi al mismo tiempo que Barnés. En abril lo había hecho Llopis en cumplimiento de la Ley de Incompatibilidades. Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, *op. cit.*, p. 116.

## II. LA CONSTITUCIÓN REPUBLICANA. HACIA UNA EDUCACIÓN PÚBLICA MÁS IGUALITARIA.

Si bien el Gobierno provisional (abril-diciembre de 1931) mostraba ya una decidida voluntad por actualizar desajustes del pasado y normalizar la convivencia mediante la promulgación de diferentes decretos referidos al bilingüismo, a la reordenación del Consejo de Instrucción Pública, a la supresión de la obligatoriedad de la instrucción religiosa o a la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, será en la Constitución de la República española, aprobada el 9 de diciembre de 1931, donde se expresarán los principios que debían prevalecer en educación.

Como afirma Agustín Escolano, el texto constitucional, de clara influencia socialista, fue también la expresión de las actitudes de las clases medias progresistas que pretendían dar respuesta a muchos de los problemas educativos que los liberales no habían podido canalizar por los viejos esquemas de la Ley Moyano (1857). Entre ellos, la escasez de directrices pedagógicas o la pugna sostenida durante décadas por las concepciones enfrentadas entre los partidarios del laicismo y los de la enseñanza confesional<sup>11</sup>.

Para ello, los artículos 48, 49 y 50 de la Carta Magna marcaron los ejes a seguir por la educación en diversas áreas, fundamentalmente en lo que se refería a la *escuela unificada*, al laicismo escolar, a la *escuela activa* o al bilingüismo.

En el artículo 48<sup>12</sup>, la mención a la *Escuela única o unificada* se enlazaba con la idea de que el Estado era el máximo garante y casi único responsable de la cultura y de la obra educativa, que se declaraba pública, laica, gratuita y obligatoria, aunque la preeminencia del estado en materia educativa dejaba resquicios legales para la participación de la educación privada.

Con estas disposiciones, que afirmaban la competencia estatal en la educación, tan discutida por las fuerzas eclesiásticas desde la promulgación de la Ley Moyano, se pretendía sustituir el esquema educativo heredado imbuyéndolo de un nuevo espíritu y de un nuevo sistema organizativo que redujera “las desigualdades merced a un esquema docente comprensivo para todos los niveles sociales bajo la tutela directa del Estado”<sup>13</sup>. Es decir, la *escuela unificada* se proponía acabar con los cortes que se producían entre los distintos grados de enseñanza estableciendo un paso progresivo, articulado y coordinado de todos los niveles docentes considerados como etapas de un único proceso educativo.

---

<sup>11</sup> Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 137.

<sup>12</sup> Constitución de la República española, 9 de diciembre de 1931, [https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931\\_cd.pdf](https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf),

<sup>13</sup> Antonio Molero Pintado, “La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)”, op. cit., p. 53

El concepto de *escuela unificada*, introducido en España por el socialista y pedagogo Lorenzo Luzuriaga en torno a 1914<sup>14</sup>, era definido por este autor de la siguiente forma: “Puede expresar de un lado un concepto pedagógico, una nueva concepción de la vida escolar y educativa. Y de otro, una fórmula acogida en los programas societarios y políticos en relación con la escuela”<sup>15</sup>. Es decir, este concepto largamente demandado por institucionistas y socialistas, y que ya figuraba en las bases del anteproyecto de Ley de Instrucción Pública de septiembre de 1931, contenía una notable significación pedagógica y a la vez socio-política, puesto que la *escuela unificada* se consideraba como un intento de construir una escuela popular e igualitaria, combatida en décadas previas por el conservadurismo.

Por ello, además, la Constitución en ese mismo artículo 48 hacía explícito que la República legislaría “en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación”<sup>16</sup>.

De forma global, el término hacía mención a la acometida de un proceso de unificación escolar que debía llevarse a cabo en diversos ámbitos. Respecto al alumnado, suponía la implementación de una escuela para todos –aptos y no aptos–, que adaptara la enseñanza al nivel de cada cual y que acabara con las barreras que separaban las enseñanzas, que tenían un carácter clasista, dado que, hasta ese momento, la enseñanza primaria “se orientaba hacia la vulgarización de unas nociones elementales”, previstas para unos discentes que no se esperaba que cursaran estudios superiores, mientras que la secundaria, “mucho más reducida y elitista”, solo buscaba la preparación del estudiantado para cursar carreras superiores<sup>17</sup>. Con la implantación de la *escuela unificada*, el sistema buscaba, finalmente, acabar con esta rémora y promocionar a los “capaces”, equiparando al alumnado fuese cual fuese su posición económica, social, de sexo o de confesión religiosa.

En referencia a los maestros y maestras, se pretendía la unificación de su preparación con el profesorado, equiparación de remuneración y de trabajo, aplicando un principio unitario entre todos los miembros del personal docente en los distintos grados de enseñanza. Enfoque que ya se había adoptado en los meses precedentes con la reforma de las Escue-

---

<sup>14</sup> Lorenzo Luzuriaga, “*Idea de la Escuela Única*”, Revista de Pedagogía, septiembre de 1931, pp. 405-411.

<sup>15</sup> Julio Ruiz Berrio, “*El significado de la Escuela única y sus manifestaciones históricas*”, Revista de Educación, n° 242, enero-febrero 1976, pp. 51-63. La cita en las pp. 56-58.

<sup>16</sup> *Constitución de la República española*, 9 de diciembre de 1931, *op. cit.*

<sup>17</sup> Pedro Cuesta Escudero, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Siglo veintiuno, Madrid, 1994, p. 338.

las Normales (decreto de 3 de julio de 1931) y con la aplicación del Plan Profesional (decreto de 29 de septiembre de 1931)<sup>18</sup>.

En lo que atañía a la administración, se quería unificar todos los servicios y funciones de la enseñanza y que el personal docente participara en ellas. Y, en cuanto a las instituciones, se buscaba su unificación porque, como afirmaba Rodolfo Llopis, autor de la enmienda referida a la *escuela unificada* que se aprobó en el debate constitucional,

“Ha[bía] que conseguir que, desde la escuela maternal a la Universidad, todas las instituciones que exist[ían] en el país [...] se produzcan de tal modo, que estén todas ellas íntimamente coordinadas y enlazadas, como si fuesen eslabones de una misma cadena”<sup>19</sup>.

La implantación de este sistema educativo exigía del Estado una fuerte reactivación de la infraestructura educativa, que se concretó en la aprobación de un ambicioso plan de creaciones y construcciones escolares. El nuevo sistema requería también de la elaboración de una nueva Ley de Instrucción Pública, de cuyo anteproyecto se ocupó Lorenzo Luzuriaga, pero que nunca llegó a ver la luz.

En resumen, la nueva perspectiva y organización escolar pretendía una reforma en profundidad del sistema educativo que se complementaba con otros cambios de calado, ya que, como también afirmaba el artículo 48 del texto constitucional, “la enseñanza será laica, hará del trabajo el eje esencial de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”<sup>20</sup>.

La concepción de la *escuela laica* que aspiraba a implantar el régimen republicano seguía, en buena medida, el modelo de Jules Ferry en Francia, que “consideraba la religión un asunto íntimo, que concernía al ámbito privado y no al público”<sup>21</sup>.

Posteriormente, el decreto de disolución de la Compañía de Jesús de 23 de enero de 1932 y la ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 2 de junio de 1933, concretaron el cumplimiento del artículo 26 de la Constitución con la intención de doblegar de una forma resuelta voluntades adversas al laicismo. Estas disposiciones avivarían, más si cabe, las polémicas de la llamada *guerra escolar*, presente desde la promulgación del texto constitucional, y las diferencias que enfrentaban, en

---

<sup>18</sup> Antonio Molero Pintado, “*La Segunda República y la formación de maestros*”, *Tendencias Pedagógicas*, n.º 14, 2009, pp. 85-94.

<sup>19</sup> Intervención de Rodolfo Llopis en las Cortes Constituyentes el 20 de octubre de 1931, en Enrique López Sevilla (recopilación), *El Partido Socialista Obrero Español en la Cortes Constituyentes*, Ediciones Pablo Iglesias, México, 1969, pp. 365-366.

<sup>20</sup> *Constitución de la República española*, 9 de diciembre de 1931, *op. cit.*

<sup>21</sup> María del Carmen Agulló Díaz, “*El papel de las maestras en la escuela republicana*”, en Elena Sánchez de Madariaga, *Las maestras de la República*, Libros de la Catarata, Madrid, 2012, pp. 56-90. La cita en p. 58.

actividades propagandistas y actos de protesta, a partidos políticos de signo progresista y sectores sociales partidarios de la preeminencia del Estado y de la secularización en materia educativa, con partidos conservadores, sectores próximos a la Iglesia católica y el episcopado español<sup>22</sup>, que difundían la idea de que “la escuela única y laica era el primer paso para establecer un monopolio estatal con fines políticos al modo soviético”<sup>23</sup>.

No hay que olvidar que hasta el advenimiento de la II República el Estado tenía una presencia subordinada a las actuaciones de la Iglesia católica en la enseñanza y por esta razón las instituciones eclesíásticas y sus grupos de afinidad se resistían a perder el poder del que habían gozado<sup>24</sup>.

Menos polémicas fueron, sin embargo, las medidas referidas a la implementación de la *escuela activa*, acogida con consenso por teóricos, políticos y docentes. La *escuela activa*, frente a la metodología mayoritaria en el periodo de la Restauración, fundamentada en el memorismo y el libro como eje central de la enseñanza, se planteaba el trabajo activo como fuente de conocimiento. También se recomendaba la experimentación, el contacto con el medio, abrir la escuela hacia fuera y salir del aula como métodos de trabajo escolar, sobre la base de que la enseñanza estuviera inspirada en ideales de solidaridad humana.

La aplicación de estos nuevos enfoques pedagógicos, basados en los presupuestos de la ILE y de la Escuela Nueva, ya presentes también en los Congresos del PSOE de 1918 y 1931, suponían la utilización en las aulas de metodologías que implicaban la participación del alumnado en la construcción de su propio saber, cuestión que se veía como una herramienta capaz de regenerar la escuela y modernizar la desfasada educación tradicional.

Un número considerable de investigaciones histórico-educativas en torno a escuelas y las actuaciones de maestros y maestras renovadores, ponen de relieve el entusiasmo que suscitó la medida, la importancia que alcanzó la implementación de estas pedagogías innovadoras y el compromiso de numerosos docentes en su aplicación en el periodo referido<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> María del Carmen Agulló Díaz, “Entre l’entusiasme i l’obstruccionisme: la realitat de l’escola valenciana durant la Segona República (1931-1939)”, *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, n° 11, gener-juny, 2008, pp. 102-132.

<sup>23</sup> Manuel Álvarez Tardío, “La revolución en las conciencias. Política y secularización en el primer bienio, 1931-1933”, en Julio de la Cueva Merino y Feliciano Montero (edits.), *Laicismo y catolicismo: el conflicto político-religioso en la Segunda República*, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2009, pp.47-71. La cita en la p. 53.

<sup>24</sup> Justo Cuño Bonito, “Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República española y el ascenso del fascismo (1931-1943)”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, n° 21, julio-diciembre de 2013. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012272382013000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012272382013000200004&script=sci_arttext)

<sup>25</sup> Por citar algunos ejemplos, véase: Elena Sánchez de Madariaga, *Las maestras de la República*, op. cit.; Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil, *La escuela activa*

Juan Benvenuty señala que la consecución de este nuevo sistema educativo activo, basado en el ideal de Escuela Única no fue alcanzado en el periodo republicano, pero las medidas que llegaron a ser adoptadas tuvieron una constatable repercusión en el mejoramiento de la enseñanza, lo que llevó aparejado un espectacular incremento de los niveles de concienciación profesional del profesorado y un cambio en sus actitudes respecto a la problemática educativa<sup>26</sup>.

La Carta Magna reconoció también la libertad de cátedra, derecho que durante décadas le había sido conculcado al personal docente español. Como señalaba el diputado Alas en las Cortes, “hay en esta Cámara y en esta Comisión muchos profesores y catedráticos que hemos sentido en nuestro ser más íntimo la vejación que supone el desconocimiento de esta libertad”<sup>27</sup>.

Así, el artículo 48, al afirmar “Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada”, extendía el reconocimiento de dicha libertad a todos los niveles de la enseñanza y, con ello, su garantía alcanzaba cotas formales y constitucionales desconocidas hasta ese momento en la historia jurídica y educativa española<sup>28</sup>.

Sin embargo, el principio de coeducación, entendida como enseñanza mixta, no quedó recogido de manera explícita en el texto Constitucional, aunque sí había sido una cuestión ampliamente apoyada por los sectores socialistas, institucionistas, partidarios de la Educación Nueva y por grupos feministas, que la consideraban uno de los elementos más significativos de su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria. En este sentido, cabe señalar que los argumentos a favor de la coeducación defendían nuevos roles para las mujeres donde las funciones domésticas y maternales femeninas se complementaran también con su preparación intelectual para el desempeño de una profesión.

Pese a este *olvido* constitucional, el decreto de 28 de agosto de 1931 estableció la coeducación en todos los centros oficiales de segunda enseñanza, otro de septiembre del mismo año lo hizo igualmente en las Escuelas Normales, y posteriormente también se aprobó para la Uni-

---

y el entorno. *Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República*, Andavira Editora, Santiago de Compostela, 2018 (2.ª edición); M<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, “VIIIes Jornades d’Història de l’Educació Valenciana. Escoles y mestres. Les llums Valencianes de la II República”, *Historia de la Educación*, n° 36, 2017, pp. 477-491.

<sup>26</sup> Juan Benvenuty Morales, *Educación y política educativa en Cádiz durante la II República (1931-36). Análisis de la reforma*, Diputación de Cádiz, Cádiz, 1986, p. 169.

<sup>27</sup> Citado en Roberto Suárez Malagón, “Vicisitudes de la libertad de cátedra en el siglo XX (1900-1970) con especial referencia a la enseñanza no universitaria”, *Revista de Derecho UNED*, n° 30, 2022, pp. 321-373. La cita en la p.342.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 343.



versidad<sup>29</sup>. Pese a la ley, la educación mixta afectó a pocos institutos de enseñanza secundaria, la mayoría públicos, ya que la lentitud en la aplicación de las reformas y la resistencia por parte de instituciones privadas hizo que la coeducación fuese una de las medidas más complicadas de llevar a cabo<sup>30</sup>.

De hecho, en la enseñanza primaria la coeducación no llegó a sancionarse legalmente<sup>31</sup>, aunque algunos maestros y maestras derribaron los muros que separaban a los niños y niñas en las aulas y patios y establecieron en la práctica este principio de educación mixta, convencidos de sus beneficios didácticos y educativos. De esta forma, se pusieron en marcha experiencias coeducativas particulares en primaria, como fueron los casos de algunos grupos escolares en Madrid y Barcelona, así como en las escuelas anejas a las Normales<sup>32</sup>.

Muestra de las intenciones del gobierno republicano de seguir avanzando fue el proyecto de ley de “Bases para la Primera y Segunda Enseñanza”, leído por Fernando de los Ríos el 9 de diciembre de 1932 en la Cortes y que se puede considerar un borrador de la ley educativa republicana. En el proyecto, aunque no se recogía de forma expresa el principio coeducativo, se exponía, en su base 4, que no se contemplaría la distinción tradicional entre escuelas de niñas y de niños y, en su base 20, que no habría distinción entre la labor del maestro y la maestra. Según María Teresa Bejarano Franco y otras, “Las bases se limitaban a suprimir de manera legal las distinciones entre sexos [en la escuela] y animaban a llevar a cabo experiencias piloto coeducativas que fueran calando en el ideario educativo republicano”<sup>33</sup>.

Estos progresos en las medidas coeducativas que, como ya se ha mencionado, en ningún caso llegaron a implantarse en la educación primaria, fueron también objeto de acalorados debates y descalificaciones en la prensa. Los sectores conservadores y la Iglesia católica protestaban porque la educación mixta atacaba la moral católica y era perniciosa para las jóvenes y mujeres que estaban más expuestas si su educación

---

<sup>29</sup> Miguel Ángel González Muñiz, *Problemas de la II República*, Júcar, Gijón, 1974, p. 38.

<sup>30</sup> Laura Benedi Sancho, “La lucha por la escuela mixta. La coeducación durante la II República”, <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/32/40/19benedi.pdf>

<sup>31</sup> Al menos no más allá de lo que ya se había hecho en 1911, cuando se permitió por primera vez la existencia de aulas mixtas con el objetivo de fomentar la graduación de la enseñanza. Real Decreto de 25 de febrero de 1911, *Gaceta de Madrid*, n° 59, 28 de febrero de 1911, pp. 577-580. <https://www.boe.es/gazeta/1911/02/28/pdfs/GMD-1911-59.pdf>. Fernando Millán Sánchez, *La revolución laica. De la Institución libre de enseñanza a la Escuela de la II República*, Fernando Torres, Valencia, 1983, pp. 221-229.

<sup>32</sup> María Teresa Bejarano Franco, Irene Martínez Martín y Montserrat Blanco García, “Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum”, *Tendencias Pedagógicas*, n° 34, 2019, pp. 37-50. La cita en la p. 40.

<sup>33</sup> *Ibidem*, 42.

era igual a la de los hombres y si se realizaba conjuntamente con ellos<sup>34</sup>. Esta encarnizada oposición de las derechas españolas al sistema de la coeducación más que a motivos pedagógicos respondía a motivos políticos, dado que las razones que esgrimían para su derogación ni eran convincentes, ni podían demostrarse y, en muchos casos, obedecían a una moral católica basada en la preservación de la pureza y virginidad femeninas. Por este motivo, y como afirma Laura Benedí, “El malestar que conllevó la coeducación puede verse en su supresión, ya que fue una de las primeras medidas eliminadas con la llegada, en 1933, de un nuevo gobierno de signo conservador al poder”<sup>35</sup>.

Por su parte, el artículo 50 de la Constitución republicana, tras arduas polémicas en las Cortes, reconocía a las regiones autónomas el derecho a organizar sus enseñanzas en consonancia con las facultades que se concedieran en los futuros Estatutos regionales y de acuerdo siempre a lo dispuesto en el propio texto constitucional. Se prescribía también la obligatoriedad del estudio de la lengua castellana y que “esta se usará como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas”<sup>36</sup>.

En este sentido, conviene recordar que los propósitos autonomistas ya formaron parte del Pacto de San Sebastián, previo a la instauración del régimen republicano<sup>37</sup>. Así, pocos días después de la proclamación de la República se publicó, el 29 de abril de 1931, el decreto de bilingüismo. En él se establecía que, en las escuelas maternas, de párvulos y primarias de Cataluña, se impartiría la enseñanza exclusivamente en lengua materna, fuese el catalán o el castellano, y se enseñaría a los alumnos, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española<sup>38</sup>.

Desde 1888, en el contexto de la celebración del Congreso Nacional Pedagógico en Barcelona, se venía reclamando la puesta en marcha de una educación que instruyera a los niños y niñas “en la lengua que conocen”, haciendo referencia a la educación en lengua materna, aunque esta fuera diferente al castellano, la lengua oficial y única en la enseñanza desde la implantación de la escuela pública obligatoria. Y lo mismo se reclamó en varias reuniones de carácter científico-educativo-pedagógico que se fueron sucediendo durante los primeros años del siglo XX<sup>39</sup>.

---

<sup>34</sup> Laura Benedí Sancho, “La lucha por la escuela mixta. La coeducación durante la II República”, <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/32/40/19benedi.pdf>

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> *Constitución de la República española*, 9 de diciembre de 1931, *op. cit.*,

<sup>37</sup> Antonio Molero Pintado, “La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)”, *op.cit.*, p. 57.

<sup>38</sup> Mariano Pérez Galán, “La enseñanza en la Segunda República”, *op. cit.*, p. 320.

<sup>39</sup> Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República Española: primer bienio*, Santillana, Madrid, 1977, pp. 69-70.

Tras el decreto de bilingüismo, la Generalitat de Cataluña, el 7 de mayo del mismo año, creó el Comité de la Lengua, que fue el organismo encargado de organizar la normalización de la enseñanza en catalán mediante la publicación y difusión de textos escolares y de la enseñanza de la lengua a los maestros y maestras. Pocas semanas más tarde, en junio, el Gobierno dispuso que en cada una de las cuatro Escuelas Normales de formación de maestros y maestras de Cataluña se estableciera una cátedra para el conocimiento y metodología didáctica de la lengua catalana; el filólogo Pompeu Fabra fue nombrado inspector para asegurar la corrección lingüística de dichas cátedras<sup>40</sup>.

El Gobierno de la República no se negaba, además, a extender lo aprobado para Cataluña a otras regiones, aunque lo supeditaba, en palabras de Marcelino Domingo, a que “estas regiones determinen o establezcan unos órganos que den estructura y autoridad igual a los que existen en Cataluña y cuidan de su aplicación”<sup>41</sup>.

Posteriormente, el Estatuto de Cataluña, aprobado el 15 de septiembre de 1932, señalaba que la Generalitat podría crear y sostener centros de enseñanza de todos los grados y órdenes que estimase oportuno, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 50 del texto constitucional, con independencia de las instituciones docentes y culturales del Estado y con los recursos de la Hacienda de la Generalitat. El gobierno republicano, a propuesta del gobierno catalán, podía otorgar también a la Universidad de Barcelona un régimen autónomo, como así hizo el 1 de junio de 1933<sup>42</sup>.

Con estas medidas y en el marco de unas tensas negociaciones en las que los socialistas afirmaban la necesidad de que el Estado debía mantener su autoridad y sus propias instituciones en el futuro territorio autonómico, se hacían realidad en Cataluña las demandas y aspiraciones de autonomía educativa y reconocimiento de su lengua.

### **III. CREACIONES Y CONSTRUCCIONES ESCOLARES: LA PROFUNDIZACIÓN DE UN CICLO EXPANSIVO**

Uno de los grandes retos que abordó el Ministerio republicano de Instrucción Pública fue la falta de infraestructuras escolares, un grave problema en todo el país.

En el pasado, había sido escaso el esfuerzo de las instituciones públicas para poner en marcha nuevas escuelas, a pesar de la obligación

---

<sup>40</sup> Joan Maria Serra, *Los maestros de la República en Manresa. Trayectorias, pedagogías y depuraciones*. <https://www1.memoria.cat/mestres/es/content/los-progresos-pedag%C3%B3gicos-durante-la-rep%C3%BAblica-en-catalu%C3%B1a>

<sup>41</sup> *El Sol*, 28 de julio de 1931. Citado por Antonio Molero, *La reforma educativa de la Segunda República Española: primer bienio*, op. cit., p. 70.

<sup>42</sup> “L’Estatut de la Univeritat de Barcelona”, *L’Opinió*, 9 de septiembre de 1933, p. 19.

legal existente desde la aprobación de la Ley Moyano<sup>43</sup>. Era palmaria la falta de recursos económicos de los ayuntamientos, encargados por la legislación de esta tarea<sup>44</sup>, y la inacción del Estado, que no colaboró en suplir la incapacidad de los municipios hasta bien entrado el siglo XX. El resultado fue que, en las dos primeras décadas de dicho siglo, “tan solo se construyen 216 nuevos edificios escolares”<sup>45</sup>.

A ello se añadía –como también se verá en los años treinta– la escasa voluntad de algunos de los responsables políticos en las instituciones municipales, nada interesados en aumentar la red pública escolar, en contraste con otros, que enseguida aprovecharon las nuevas oportunidades. En estos últimos casos, se hacía evidente que la raíz de buena parte del problema era financiera. En cuanto el Ministerio de Instrucción Pública, en los años veinte, decidió afrontar directamente, a partir de diferentes iniciativas y formas, la cuestión de las construcciones escolares, el resultado fue “un aluvión de peticiones que [...] pretendían la creación de escuelas en muchos lugares donde la red escolar era insuficiente”<sup>46</sup>.

En todo caso, los esfuerzos de estos años fueron insuficientes para solucionar un problema endémico del sistema educativo español, por lo que las nuevas autoridades republicanas que tomaron el testigo a partir de abril de 1931 asumieron esta cuestión como prioritaria. Por ello, aprobaron bien pronto un plan de urgencia de construcciones escolares, para la puesta en funcionamiento de las 27.151 escuelas que, según calculaban, faltaban en el país, de forma que cada año habría 5.000 nuevas, a excepción del año 1931, cuando serían 7.000<sup>47</sup>.

En este sentido, los poderes públicos no pretendían solo construir edificios *ex novo*, sino también crear nuevas escuelas a partir de infraestructuras ya existentes. Son, en este sentido, muy clarificadoras las palabras de Rodolfo Llopis sobre esta cuestión:

---

<sup>43</sup> El artículo 100 de dicha ley establecía que “en todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas”, que se completaba con lo establecido en el artículo 101: “En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de Escuelas públicas”. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, *Gaceta de Madrid*, n° 1.710, 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3. <https://www.boe.es/gazeta/1857/09/10/pdfs/GMD-1857-1710.pdf>

<sup>44</sup> La propia ley indicaba que “estas Escuelas (sic) estarán a cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender a ellas”. *Ibidem*.

<sup>45</sup> Ramón López Martín, “La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX”, *Historia de la Educación*, n° 16, 1997, p. 69.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>47</sup> Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana (1931-1939)*, *op. cit.*, pp. 78-79; y Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, *op. cit.*, p. 62.

“Desde el primer momento se dispuso la República a abrir escuelas en todas partes. Crear escuelas, muchas escuelas. Sembrarlas a voleo. Cayeran donde cayeran, germinarían, que en todas partes habrían de encontrar tierra preparada para fructificar y vivir plenamente”<sup>48</sup>.

En ocasiones se han confundido ambos procesos y, por tanto, se ha llegado a equiparar el número de creaciones escolares con el de construcciones, pero no aluden al mismo hecho, sino a dos procesos complementarios. Así lo señalaba ya M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón: con creación escolar se hace referencia a la apertura de “aulas en cualquier local más o menos apropiado”, mientras que construcción escolar se refiere a “construir escuelas de nueva planta”<sup>49</sup>, ya sean graduadas o unitarias.

Detrás de toda la polémica se encuentran las cifras de escuelas creadas por el reformismo republicano como prueba de la importancia concedida a la educación. Intentar fijar dicha cantidad ha sido un objetivo de la historiografía de la educación y, en ese sentido, se ha podido llegar a concluir que el masivo plan ideado en 1931 no hacía referencia a la construcción de miles de edificios –y mucho menos graduados, con varias aulas en su interior–, sino a la puesta en marcha de miles de unidades escolares con las que mejorar la red pública.

Las cifras constructivas han quedado bien fijadas gracias a los trabajos de M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón:

“En los años veinte se alzaron en España en torno a mil doscientos edificios escolares, en los que tendrían cabida más de cuatro mil aulas. Durante la II República se concluyeron las obras de unos setecientos edificios escolares, con una cifra cercana a las tres mil aulas”<sup>50</sup>.

A ellas debemos añadir las escuelas creadas a partir de la reutilización de otros edificios, de forma que la combinación de construcción y creación era la fórmula para intentar paliar sensiblemente la falta de estas infraestructuras, imprescindibles para conseguir la escolarización plena de la población infantil.

Pero, ¿cuál es ese total? ¿Se llegó a las cifras que había establecido el plan del Ministerio? La respuesta a esta última pregunta es negativa a

---

<sup>48</sup> Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, ed. de Antonio Molero Pintado, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005 (primera ed., 1933), p. 32.

<sup>49</sup> M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón, “*La política y las realizaciones educativas de la Segunda República, a la luz de los estudios locales*”, Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, n<sup>o</sup> 8, 2004, p. 104; e ídem, “*Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República*”, Aportes, n<sup>o</sup> 83, 2013, pp. 21-52. Las citas en p. 25.

<sup>50</sup> M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón, “*Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República*”, *op. cit.*, pp. 37-38.

medias acudiendo, además, a un dato complementario. Como ya señaló Antonio Viñao, “lo relevante no sería, pues, tanto la construcción, aun siéndolo, como la dotación de una plaza de plantilla”, que nos indica la puesta en marcha de un aula de una escuela graduada o de una escuela unitaria. De ahí que, cuando abordamos el aumento de la infraestructura escolar pública durante los años treinta, la mejor vía es relacionar espacio e individuo, pues a tanta contratación de maestros y maestras se corresponde la puesta en marcha de nuevos espacios educativos. Y ahí la relevancia de las acciones de los gobiernos republicanos es incuestionable: si en 1923 la plantilla era de 28.924 maestros y maestras, en 1931 había ascendido a 36.680 y en 1935 a 51.593, es decir, un aumento global de 14.913 docentes (3.728 cada año) entre 1931 y 1935<sup>51</sup>. Por tanto, no se había llegado al objetivo planteado (27.151 escuelas en todo el quinquenio), pero se había producido el mayor esfuerzo de ampliación de la oferta escolar hasta el momento.

Los méritos –y deméritos– del esfuerzo del Gobierno de la República deben ser compartidos con otras instancias de poder del Estado, principalmente con los ayuntamientos. Si al inicio veíamos cómo gran parte de la responsabilidad de la falta de escuelas era achacable a los municipios, eso mismo hay que aplicarlo también al contexto de los años treinta, dado que la creación y la construcción de nuevas escuelas debían contar con la participación de ambas instancias.

El proceso se iniciaba cuando el Ministerio de Instrucción Pública reservaba financiación para la contratación y pago de un/a maestro/a, que se destinaría a la escuela correspondiente; sin embargo, esta no quedaba finalmente creada si el ayuntamiento no aportaba el espacio y el mobiliario necesarios para que la escuela funcionara, además de proporcionar vivienda (o ayuda para ello) para el docente. En el caso de las construcciones, igualmente era necesaria la colaboración de los consistorios<sup>52</sup>, algo que el Gobierno de la República modificó –reduciendo las aportaciones municipales necesarias y aumentando las ayudas a las localidades que se esforzaran en esta iniciativa<sup>53</sup>– para facilitar estas edificaciones.

---

<sup>51</sup> Francisco Javier Rodríguez Méndez, M<sup>a</sup> del Pilar García Salmerón y Antonio Viñao Frago, “Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del siglo pasado (La dictadura primorriverista y la Segunda República”, *Historia y Memoria de la Educación*, n<sup>o</sup> 11, 2020, p. 669. La cita de este párrafo también en esta página.

<sup>52</sup> Dada la debilidad financiera manifiesta de los consistorios, la legislación contempló, desde la propia ley Moyano (art. 97), la existencia de ayudas directas desde el Estado para ese fin. Se concretaría aún más el destino de estos fondos a la construcción de escuelas a partir de 1905 hasta llegar, desde los años veinte, a un sistema de construcción directa por el Estado. Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, *op. cit.*, pp. 60-61.

<sup>53</sup> Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, *op. cit.*, p. 123.

Como señalaba Pilar García Salmerón, es fundamental determinar “en qué medida los Ayuntamientos facilitaron o frenaron el desarrollo de la política estatal de creaciones escolares”<sup>54</sup>, dado que, como ella misma constata, “el ritmo y forma de expansión de la red escolar pública durante estos años fueron marcados por los municipios, y secundados o acompañados por la acción del Estado”<sup>55</sup>. Ahí se encuentra la clave de las diferentes situaciones que se vivieron durante esos años, pues, mientras Madrid se encumbraba como ejemplo de expansión de la red escolar durante la Segunda República –“el escaparate del régimen”–, en otras ciudades, como Valencia, Lugo o Cádiz, no se construyó ni una sola aula<sup>56</sup>.

Por tanto, hay que buscar las razones, no solo en las dificultades financieras propias de los gobiernos municipales, que provocaban que, aun habiendo voluntad para poner en marcha estas iniciativas, las corporaciones fueran incapaces de hacerlo, sino también en los intereses políticos e ideológicos concretos de dichas corporaciones, algunas de las cuales no mostraron un interés real por aprovechar la coyuntura para dar un fuerte impulso a sus infraestructuras educativas. De ahí que el proceso se volviera más complejo de lo que podría haber parecido en un principio, pues, además, el Estado “en ningún momento planificó a nivel nacional la ubicación de las nuevas escuelas”<sup>57</sup>.

De este modo, dos conclusiones siguen siendo certeras. Por un lado, un aumento significativo del número de aulas públicas, de forma que la red escolar se ensanchó más y a mayor velocidad que en ningún otro periodo anterior. La apuesta por aumentar las infraestructuras escolares comenzó ya en los estertores de la monarquía constitucional Alfonsina y tuvo su primer momento de auge en la Dictadura, pero fue durante la República cuando se delimitó un plan con unos “objetivos concretos, claramente expuestos, un plazo para alcanzarlos y habilitación de los recursos necesarios” para lograrlo<sup>58</sup>, apostando no solo por mantener un elevado

---

<sup>54</sup> M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón, “La política y las realizaciones educativas de la Segunda República, a la luz de los estudios locales”, *op. cit.*, p. 104. Para este papel, ver también Fernando Millán, *La revolución laica, de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*, *op. cit.*

<sup>55</sup> Francisco Javier Rodríguez Méndez, M<sup>a</sup> del Pilar García Salmerón y Antonio Viñao Frago, “Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del siglo pasado (La dictadura primorriverista y la Segunda República)”, *op. cit.*, p. 663.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 664. Para el caso de Valencia, Cándido Ruiz, *Política y educación en la II República (Valencia, 1931-1936)*, Universitat de València, Valencia, 1993.

<sup>57</sup> Héctor Vicente Sánchez, “Los ayuntamientos y la educación primaria durante la Segunda República”, *Revista de Historiografía*, n<sup>o</sup> 29, 2018, pp. 147-150. La cita en Francisco Javier Rodríguez Méndez, M<sup>a</sup> del Pilar García Salmerón y Antonio Viñao Frago, “Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del siglo pasado (La dictadura primorriverista y la Segunda República)”, *op. cit.*, p. 663.

<sup>58</sup> Emilio Lázaro, “Historia de las construcciones escolares en España”, *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> 240, 1975, p. 116.

ritmo de construcciones, sino también por acompañar ese esfuerzo con la posibilidad de crear escuelas allá donde se pudiera a partir de cualquier tipo de infraestructura previa disponible. Y la prueba más evidente de ese mayor esfuerzo son las cifras del aumento de la plantilla docente. Más allá de discusiones sobre construcciones, creaciones, proyectos nuevos o heredados, la evidencia palmaria es que, si había más maestros y maestras contratados, existían mayores posibilidades de alcanzar el objetivo primero del plan: aumentar la escolarización de la población infantil para reducir de manera drástica los niveles de exclusión educativa y, como consecuencia, de analfabetismo. Se debían garantizar las oportunidades educativas de aquellos y aquellas, hasta ese momento, excluidos por su imposibilidad de hacer frente a los emolumentos que suponían las alternativas educativas en el campo privado.

Un campo que, a pesar de todo y como segunda conclusión, siguió teniendo una importancia crucial durante estos años, dado que el aumento de la infraestructura escolar no fue suficiente ni para amenazar la existencia y viabilidad de los centros privados<sup>59</sup>, ni, en muchos casos, para hacer verdaderamente voluntaria la concurrencia a los mismos. Principalmente ese aumento colaboró a escolarizar a niños y niñas que antes no lo estaban y a reducir el número de estudiantes por aula<sup>60</sup>.

En el caso de la enseñanza secundaria, aunque continuó siendo minoritaria, su expansión fue notable, sobre todo en cuanto a las estudiantes. El primer bienio, en este sentido, vino a significar un momento de primera expansión a través de dos vías.

Por un lado, el aumento del número de centros como consecuencia de las políticas que afectaban a las órdenes religiosas. La implementación del artículo 26 de la Constitución supuso, en primer lugar, la disolución de la Compañía de Jesús y la nacionalización de sus bienes, entre ellos sus edificios, y, más tarde, la aprobación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, que concretaba la prohibición de ejercer la enseñanza para las órdenes.

El decreto del 23 de enero de 1932, que ejecutó la disolución de la orden jesuita, establecía, en su artículo 5, que los bienes nacionalizados serían dedicados a tareas culturales y educativas<sup>61</sup>, por lo que en muchos casos se reaprovecharon sus establecimientos para ampliar la red educativa pública, también en su nivel secundario<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> Ni siquiera los religiosos, como veremos en el apartado dedicado al laicismo.

<sup>60</sup> M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón, *“La política y las realizaciones educativas de la Segunda República, a la luz de los estudios locales”*, op. cit., p. 106.

<sup>61</sup> Decreto de 23 de enero de 1932, *Gaceta de Madrid*, n<sup>o</sup> 24, 24 de enero de 1932, pp. 610-611. <https://www.boe.es/gazeta/1932/01/24/pdfs/GMD-1932-24.pdf>

<sup>62</sup> Fue el caso de la ciudad de Valencia, cuyo segundo instituto nacional, el Blasco Ibáñez acabó instalado en el antiguo Colegio de San José, de la Compañía de Jesús.



Mientras, la aplicación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas hizo necesario prever el aumento de los centros de educación secundaria en los que poder reubicar al estudiantado de los establecimientos religiosos. Para conseguirlo, el Ministerio proyectó básicamente dos iniciativas: la creación de más institutos nacionales –20 en todo el país en octubre de 1933–; y la puesta en funcionamiento de otros tipos de centros de enseñanza secundaria (institutos elementales y colegios subvencionados), en los cuales se podría cursar el Bachillerato completo, en el primer caso, o hasta cuarto curso, en el segundo. También en octubre de 1933, el Ministerio aprobó la apertura de 37 institutos elementales y 40 colegios subvencionados<sup>63</sup>.

Por otro lado, esos años vieron el crecimiento exponencial del modelo del Instituto-Escuela, que llegó a Barcelona, Valencia, Sevilla y Sabadell<sup>64</sup>. Tras la creación del originario madrileño en 1918, hubo que esperar a la Segunda República para ver una fuerte expansión de esta iniciativa de corte institucionista, cuyo objetivo esencial era plantear, en la enseñanza secundaria, una metodología renovadora, contrapuesta a la tradicional metodología que caracterizaba a los institutos.

El trabajo en el Instituto-Escuela se caracterizaba por la ausencia de libros de textos, pues los propios alumnos elaboraban sus materiales de estudio a partir de resúmenes y redacciones; la coeducación, aplicada incluso a la tareas más generizadas, como el taller de carpintería o las labores; la falta de castigos y premios; el fomento del aprendizaje a través de la observación y la investigación; y la ausencia de exámenes y de notas de final de curso, potenciando una evaluación continua que tuviera en cuenta no solo los resultados, sino también el rendimiento, los esfuerzos realizados y las aptitudes mostradas.

Tal y como había señalado el Patronato de Cultura de la ciudad de Valencia, el Instituto era: “No un medio de obtener el Título de Bachiller, sino un taller donde el alumno vaya formando su cuerpo y su alma para ser en su día un hombre útil a sí mismo y a la sociedad”<sup>65</sup>.

#### **IV. LA FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL MAGISTERIO.**

Desde el cambio de siglo, regeneracionistas, reformadores e institucionistas venían clamando por una mejora de la formación de los maes-

<sup>63</sup> Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, op. cit., pp. 154-155.

<sup>64</sup> León Esteban y Alejandro Mayordomo, *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939): una experiencia de renovación pedagógica*, Universidad de Valencia, Valencia, 1984; Salvador Domènech i Domènech, *Els alumnes de la Generalitat: els Institut-Escola republicans*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2009; Carlos Algora Alba, *El Instituto Escuela de Sevilla (1932-36): historia de un centro de renovación pedagógica en la Sevilla republicana*, tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, 1994.

<sup>65</sup> León Esteban y Alejandro Mayordomo, *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939): una experiencia de renovación pedagógica*, op. cit., p. 45.

tros. Veían “en la escasa preparación del magisterio una de las causas más importantes del atraso en que se encontraba la educación”<sup>66</sup>.

De ahí que, para los reformistas republicanos, no solo era necesario escolarizar más –gracias a un aumento del parque público de escuelas–, sino también hacerlo mejor, es decir, introduciendo en las aulas las metodologías propias de las nuevas tendencias pedagógicas que apostaban por una educación activa y dejaban atrás, por tanto, formas tradicionales de enseñanza que hacían poco atractivos para el alumnado tanto el aprendizaje como la propia institución escolar. Para ello, era necesario contar, antes que nada, con un personal docente bien formado, pues partían del principio ya señalado por Manuel Bartolomé Cossío: “Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la Escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta”<sup>67</sup>.

En ese sentido, se pueden mencionar tres líneas de actuación principales: por un lado, la reforma de las Escuelas Normales y de sus planes formativos, con la puesta en marcha del Plan Profesional de 1931; por otro, la eliminación de las oposiciones para el acceso al magisterio, sustituidas por un nuevo sistema de selección estrechamente relacionado con las reformas anteriores; y, finalmente, la apuesta por la formación continua de los docentes.

En el primer caso, los estudios de Magisterio, desde el surgimiento de las Escuelas Normales en 1839 hasta bien entrado el siglo XX, habían tenido tradicionalmente un fuerte peso culturalista y una muy escasa atención a las cuestiones pedagógicas y didácticas, algo razonable si tenemos en cuenta que para el acceso solo eran necesarios los estudios primarios<sup>68</sup>.

Fue el reformismo republicano el que cambió el carácter de la formación de los maestros y las maestras, acercándola al ámbito universitario. Además de aprobar la unificación de las escuelas normales masculinas y femeninas –y, por tanto, apostar por una formación coeducativa de futuros maestros y maestras a pesar de las resistencias–, el Gobierno de la República puso en marcha el conocido como Plan Profesional (1931). Tal y como establecía el preámbulo del propio decreto:

“Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada; pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de

---

<sup>66</sup> Juan Antonio Lorenzo Vicente, “Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936)”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 1, 2001, p. 238.

<sup>67</sup> Manuel B. Cossío: *De su jornada*, Imprenta de Blas, Madrid 1929, p. 217. Citado por Bienvenido Martín Fraile, Isabel Ramos y Pablo Álvarez, “La cultura escolar de la Segunda República española. Legislación, teoría y praxis escolar”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 37, nº 3, 2019, p. 123.

<sup>68</sup> Agustín Escolano, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, nº 269, 1982, pp. 63 y 67-68.

esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella”<sup>69</sup>.

La primera de las novedades se refería al ingreso en las escuelas normales y tenía relación con el nuevo tipo de formación que allí recibirían los y las estudiantes. Los candidatos debían tener 16 años y haber cursado el Bachillerato, además de superar una prueba de acceso –examen-oposición–. La posesión de estudios secundarios y su comprobación a través de un examen previo garantizaban que los estudiantes tenían ya unos conocimientos suficientes que posibilitaban la eliminación de buena parte de las materias culturalistas. De este modo, la formación se dirigía principalmente a cuestiones pedagógicas, metodológicas y prácticas a lo largo de tres cursos, que se completaban, tras una prueba de conjunto, con un cuarto y último de prácticas –remuneradas<sup>70</sup>– en escuelas. Si al finalizar el cuarto año los informes de los tutores eran favorables, el estudiante entraba directamente al escalafón sin que fuera necesaria una oposición posterior.

Todos estos cambios supusieron, al menos, dos retos para los nuevos gestores ministeriales: había que decidir qué se hacía con los estudiantes ya existentes del anterior plan de estudios –el Plan Bergamín, de 1914–; y cómo solucionar el exceso de profesorado resultante de la fusión de las escuelas normales masculinas y femeninas.

En el primer caso, dado que el primer curso del Plan Profesional se puso en marcha de forma inmediata, en otoño de 1931, era necesario dar una solución al estudiantado ya existente en las Escuelas Normales –y aquellos y aquellas ya admitidos en junio bajo la normativa anterior–, dado que no se contempló la opción de prorrogar el Plan Bergamín. Para aquellos y aquellas que habían accedido con una titulación inferior a la de los nuevos, se estableció el denominado “curso preparatorio”, es decir, “un plan de cultura general distribuido en tres años”. Una vez aprobado, se podría ingresar en el nuevo plan, aunque, para los y las que no lo consiguieran, se habilitaba un cuarto curso, solo profesional. Con ese cuarto curso, tendrían la titulación equivalente a la del plan de 1914 y podrían, entonces, hacer los cursillos de selección<sup>71</sup>.

Mientras, en el segundo, la fusión de las Normales supuso la reducción de su número prácticamente a la mitad –de 91 a 54– y, por tanto,

---

<sup>69</sup> Decreto de 29 de septiembre de 1931, *Gaceta de Madrid*, n° 273, 30 de septiembre de 1931, pp. 2.091-2.094. <https://www.boe.es/gazeta/1931/09/30/pdfs/GMD-1931-273.pdf>

<sup>70</sup> El sueldo durante ese año de prácticas era el correspondiente al de entrada en el escalafón, 3.000 pesetas anuales. Antonio Molero, “*La Segunda República y la formación de maestros*”, op. cit., p. 91.

<sup>71</sup> Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, op. cit., p. 96.

un excedente de profesorado, calculado por el Ministerio en 33 profesores y profesoras de un total de 573. Estos docentes debían ser retirados del servicio y se pensó en varias opciones, aunque, finalmente, se optó por la jubilación “voluntaria y discrecional”. El proceso se consumó en diciembre de 1932, cuando el Gobierno aprobó la lista de los seleccionados, entre los que había algunos voluntarios, otros escogidos de entre los más antiguos docentes, algunos enfermos y, finalmente, aquellos a los que convenía jubilar por “interés de la enseñanza”<sup>72</sup>.

La preocupación de los reformadores por la formación del magisterio no solo se centró en las nuevas hornadas de maestros y maestras que salieran de las Normales, sino también en aquellos ya titulados que quisieran acceder a un puesto de maestro o maestra nacional. De ahí que, a la vez que se establecía el acceso directo al escalafón una vez superados los estudios del plan profesional, desde el verano de 1931, la selección de los nuevos docentes públicos no se haría a través de oposiciones, sino de unos cursillos de selección.

Regulados por decreto de 3 de julio de 1931, revelaban cuál era la preocupación fundamental del Ministerio:

“La República, apartándose totalmente del sistema de oposiciones donde predomina el recelo, la desconfianza y los ejercicios memorísticos y verbalistas, quiere ensayar un procedimiento en el que no solo asegure la selección del personal, sino que, a la vez, ofrezca al Magisterio primario una oportunidad de mejorar su formación profesional”<sup>73</sup>.

Por ello, con una duración de tres meses, aunarían una formación cultural, pedagógica y práctica, recibida, además, en los diferentes centros a los que se asociaban los estudios de Magisterio: clases en las Normales, prácticas en escuelas y cursos en la Universidad. Una vez superado el cursillo, se accedía al escalafón<sup>74</sup>.

Sin embargo, el cambio de sistema no agradó a aquellos que ya estaban acostumbrados al anterior, sobre todo a los que habían opositado en 1928 –las últimas oposiciones de la Monarquía– y que habían visto los bandazos de la Administración a cuenta de sus resultados<sup>75</sup>. Para poder

---

<sup>72</sup> *Ibidem*, pp. 104 y ss. Las citas en la p. 106.

<sup>73</sup> Decreto de 3 de julio de 1931, *Gaceta de Madrid*, n° 185, 4 de julio de 1931, pp. 109-112. <https://www.boe.es/gazeta/1931/07/04/pdfs/GMD-1931-185.pdf>

<sup>74</sup> Antonio Molero, “*La Segunda República y la formación de maestros*”, *op. cit.*, p. 89. También en Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, *op. cit.*, p. 69.

<sup>75</sup> Cuando no se pudieron cubrir todas las plazas ofertadas –3.000– con los 1.412 opositores que aprobaron todas las pruebas, el Ministerio publicó sucesivamente dos listas supletorias a través de las cuales se concedía plaza de maestro y maestra nacional a opositores suspendidos en algunas pruebas necesarias para conseguirla. Con ello, finalmente, fueron otorgadas 5.838 plazas. Sin embargo, aún quedaban 4.099 opositores suspendidos y no beneficiados por ninguna lista supletoria, quienes continuaron

liquidar completamente las oposiciones y hacerlo de forma que no hubiera aún restos de dicho sistema, se puso fin al caos que siguió a las pruebas de 1928 con dos decisiones. Por un lado, aquellos que estaban en las listas supletorias serían supervisados por un inspector o inspectora y un o una docente de Escuela Normal, quienes los visitarían en sus respectivas escuelas y ante los que deberían exponer un “plan de enseñanza”. Por otro lado, para aquellos que nunca hubieran estado en uno de dichos listados, se habilitaron 1.000 plazas, que obtendrían los que pasaran una prueba teórica (un resumen de lecciones recibidas sobre “materia de interés para la cultura primaria”) y otra práctica (“explicar a un grupo de niños una lección”)<sup>76</sup>.

Finalmente, el esfuerzo en la formación de los maestros y maestras se concretó en dos iniciativas principales de seguimiento, acompañamiento y continuidad de su preparación a lo largo de su carrera.

En primer lugar, la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica, donde se reunían miembros del cuerpo de maestros e inspectores, decidían los temas a tratar y se producía una formación participativa. Entre los principales temas que se abordaban en estas actividades, estaban las corrientes pedagógicas más actuales, la didáctica y la organización escolar establecida por la República y la psicología infantil<sup>77</sup>. Toda una muestra de preocupación por las formas de enseñar y por el público al que se dirigía dicha enseñanza. Además, se encargaron a las Escuelas Normales unos “cursillos de perfeccionamiento” (cursillos de información cultural y pedagógica), con los que se mejoraba la formación, sobre todo de los maestros y maestras rurales, gracias a conferencias, charlas de profesorado de prestigio, asistencia a lecciones modelo y visitas a diferentes tipos de centros culturales e incluso industriales<sup>78</sup>.

Además, el desarrollo de las Semanas Pedagógicas, es decir, reuniones de una semana –normalmente en verano– con maestros, inspectores y estudiantes en las que se trataban temas pedagógicos mediante cursillos, talleres, conferencias, excursiones, etc. No eran, en todo

---

con sus protestas. En medio de este proceso se produjo el cambio de régimen y los nuevos gestores tuvieron que hacer frente a las quejas de estos opositores de 1928. Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, op. cit., pp. 112 y ss.

<sup>76</sup> Ibidem, pp. 116-117.

<sup>77</sup> Antonio Molero, “La inspección educativa y el perfeccionamiento del profesorado: una visión retrospectiva”, CCE Participación Educativa, nº 13, 2010, p. 185; y M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón, “La política y las realizaciones educativas de la Segunda República, a la luz de los estudios locales”, op. cit., p. 112.

<sup>78</sup> Juan Antonio Lorenzo Vicente, “Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio”, Revista Complutense de la Educación, vol. 13, nº 1, 2002, pp. 127-128; Antonio Molero, “La inspección educativa y el perfeccionamiento del profesorado: una visión retrospectiva”, op. cit., p. 184. También en Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, op. cit., p. 141.

caso, una novedad, dado que, desde finales del siglo XIX, se habían establecido diferentes iniciativas voluntarias que, implementadas durante las vacaciones de maestros y maestras, les ofrecían una formación continua relacionada “con las materias que integraban el programa de primera enseñanza y las cuestiones referentes a aspectos generales de la educación, métodos y técnicas de enseñanza y su aplicación a la escuela”<sup>79</sup>.

Ambas iniciativas suponían que formación del magisterio e inspección educativa quedaban más que nunca entrelazadas. Aunque desde principios del siglo XX se había hecho un esfuerzo por desvincular la Inspección de su faceta más represiva y de control de los maestros y maestras para vincularla a una función de transmisión de la mejora formativa, fue durante la Segunda República cuando este camino alcanzó su máximo<sup>80</sup>. La renovación y fortalecimiento de la inspección escolar colaboraron enormemente a la difusión de las nuevas ideas pedagógicas del reformismo republicano y ayudaron a que los maestros y maestras en activo pudieran llegar a estar conectados y participar de las nuevas formas de enseñar que se querían implementar desde el Ministerio<sup>81</sup>.

Varias decisiones fueron cruciales para el reforzamiento pedagógico de la figura del inspector/a, haciendo de él un especialista técnico-pedagógico, un consejero y un orientador del maestro o maestra. La primera de ellas fue reafirmar su inamovilidad como funcionarios y concederles autonomía para ejercer su función en su zona de competencia, lo que posibilitó la puesta en práctica de todo un abanico de iniciativas.

A ello se añadió la creación de la figura del inspector-maestro, es decir, la posibilidad de que los y las mejores docentes pudieran –sin abandonar sus escuelas– hacerse cargo de la supervisión de una zona concreta, sobre todo en el mundo rural, con el objetivo de garantizar la mejor asistencia y colaboración a sus compañeros y compañeras de las zonas más apartadas<sup>82</sup>.

Finalmente, el aumento de la plantilla –un aumento, además, mayor proporcionalmente al del número de maestros y maestras que conllevó una reducción de la ratio de estos por inspector/a hasta niveles muy

---

<sup>79</sup> Juan Antonio Lorenzo Vicente, “Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio”, *op. cit.*, pp. 133-135. La cita en p. 133.

<sup>80</sup> Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, *op. cit.*, pp. 185-190.

<sup>81</sup> Bienvenido Martín Fraile, Isabel Ramos y Pablo Álvarez, “La cultura escolar de la Segunda República española. Legislación, teoría y praxis escolar”, *op. cit.*, p. 118. Este aspecto se llevó también a la enseñanza secundaria con la creación, por decreto de 30 diciembre de 1932, de la Inspección General de Segunda Enseñanza.

<sup>82</sup> Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, *op. cit.*, pp. 183-185.

inferiores a los existentes hasta el momento<sup>83</sup>– y la mayor conexión de Inspección y Escuelas Normales impulsó la difusión pedagógica<sup>84</sup>.

Como se ha podido ir comprobando, uno de los intereses que primaron los gestores ministeriales fue vincular lo más posible la formación del magisterio con la Universidad. Una inserción reforzada todavía más a través de la creación de la Sección de Pedagogía dentro la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid<sup>85</sup> y, ya en 1933, la Sección Pedagógica en la Facultad de Filosofía y Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El objetivo de ambas era fomentar la ciencia pedagógica, en incipiente desarrollo, y completar y reforzar el periodo formativo de los profesionales que iban a dedicarse a la enseñanza, dado que su función era otorgar certificados de estudios pedagógicos y de licenciados y licenciadas y doctores y doctoras de pedagogía. Estos estudios iban dirigidos al profesorado de la Segunda Enseñanza y de las Escuelas Normales, a la Inspección de Primera Enseñanza y a personas llamadas a regir las grandes escuelas graduadas.

Simultáneamente a estas medidas, se suprimieron la Escuela Superior de Magisterio, que había sido durante décadas el centro formador tanto del profesorado normalista, como de los inspectores e inspectoras de Enseñanza Primaria, y la Cátedra de «Pedagogía Superior» de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada en 1904 y ostentada por Manuel Bartolomé Cossío hasta 1929, cuando el educador y pedagogo institucionalista se jubiló. Sus objetivos habían sido, como los de las nuevas Secciones de Pedagogía, formar en el cultivo de las ciencias de la educación y la formación pedagógica del profesorado<sup>86</sup>.

En el caso de Madrid, estas medidas coincidieron con el decanato del catedrático Manuel García Morente al frente de la Facultad de Filosofía y Letras y la aplicación de toda una serie de medidas notablemente innovadoras como “la interdisciplinariedad, los exámenes de conjunto, una racional participación del alumnado en la elaboración de su propio *currículum*”<sup>87</sup>, que se aplicaron en la recién inaugurada Facultad en los terrenos de la nueva Ciudad Universitaria.

Con la creación de estas cátedras universitarias, se aspiraba a superar el crónico olvido que las instituciones educativas españolas habían prestado a las ciencias y disciplinas pedagógicas, facilitando, además, a los ense-

---

<sup>83</sup> Ibidem, pp. 173-176.

<sup>84</sup> Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, op. cit., pp. 139-142.

<sup>85</sup> Decreto de 27 de enero de 1932, *Gaceta de Madrid*, n° 29, 29 de enero de 1932, pp. 733-734. <https://www.boe.es/gazeta/1932/01/29/pdfs/GMD-1932-29.pdf>

<sup>86</sup> Véase al respecto Julio Ruíz Berrio, “*La Pedagogía Universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía*”, *Bordón*, n° 252, 1984, pp. 207-224; Julio Ruíz Berrio, “*Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía*”, en Agustín Escolano (comp.), *Los estudios de Ciencias de la Educación: currículum y profesiones*, Universidad de Salamanca-ICE, Salamanca, 1979, pp. 221-242.

<sup>87</sup> Antonio Molero Pintado, “*La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)*”, op. cit., p. 59.

ñantes los aprendizajes universitarios en la teoría y la práctica educativa, como llevaba décadas demandando el profesorado renovador y los sectores vinculados a la ILE<sup>88</sup>. Suponía poner a España al nivel de países como Alemania y Estados Unidos y por encima de Francia e Italia, aunque no fuera una “incorporación total de los estudios de Magisterio a la Universidad” como deseaban algunos sectores, entre los que se encontraba el PSOE<sup>89</sup>.

## V. LA LAICIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El laicismo fue, en conexión con la tendencia que venía produciéndose desde principios de siglo en diferentes escenarios (Francia, Portugal, Italia, México y Rusia, principalmente) con una concreción más o menos radical<sup>90</sup>, uno de los rasgos que los legisladores de la Segunda República constitucionalizaron para la educación.

Como ya hemos visto, se plasmó en el artículo 48, en el que se indicaba que “la enseñanza será laica”, pero también en el artículo 26, que prohibía expresamente que las órdenes religiosas pudieran “ejercer [...] la enseñanza” y establecía la disolución de la Compañía de Jesús –organización focalizada muy especialmente a la educación–<sup>91</sup>. Suponía la transformación del aparato público educativo para eliminar de las aulas la presencia obligatoria –ya fuera a través de símbolos o contenidos– de la religión, tal y como señaló Rodolfo Llopis en una circular del 12 de enero de 1932: la escuela “no ostentará signo alguno que implique confesionalidad”, pues “en lo sucesivo, se inhibirá en los problemas religiosos”<sup>92</sup>.

Antes incluso de la aprobación de la Constitución en diciembre de 1931 el Gobierno de la República ya había puesto en marcha algunas medidas en esa dirección. Así, la materia de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada pasó a ser no obligatoria, solo recibida por aquellos alumnos cuyos padres así lo demandaran<sup>93</sup>. Esta exención afectaba también al maestro, que, en caso de no querer impartir esta materia, podría solicitar que lo hiciera el párroco.

Asimismo, los símbolos religiosos quedaron afectados. En un principio, no se apostó por la retirada total y desaparición de las aulas, sino

---

<sup>88</sup> Julio Ruiz Berrio, “Presentación”, en Julio Ruiz Berrio, *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense, Madrid, 2005, pp. 11-12.

<sup>89</sup> Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, *op. cit.*, pp. 135 y 136. La cita en esta última página.

<sup>90</sup> Mónica Moreno Seco, “La política religiosa y la educación laica en la Segunda República”, *Pasado y memoria. Revista de historia contemporánea*, n° 2, 2003, pp. 83-106.

<sup>91</sup> *Constitución de la República española*, 9 de diciembre de 1931, *op. cit.*

<sup>92</sup> “Interesante circular de la Dirección General de Primera Enseñanza”, *Revista de Escuelas Normales*, n° 86, enero de 1932, p. 70.

<sup>93</sup> Decreto de 6 de mayo de 1931, *Gaceta de Madrid*, n° 129, 9 de mayo de 1931, pp. 619-620. <https://www.boe.es/gazeta/1931/05/09/pdfs/GMD-1931-129.pdf>



que se dejó la decisión en manos de maestros, maestras y progenitores: si todos ellos estaban de acuerdo, su presencia podría continuar como hasta ese momento, incluso “presidiendo las tareas escolares”. Ahora bien, si alguna de las partes lo decidía, dichos símbolos seguirían en las aulas, pero sin ocupar un lugar preferente. En ningún caso, eso sí, se permitía “decorar las paredes de clase con doseles, cromos e imágenes que no sean reproducción estimada de preciosas obras de arte”<sup>94</sup>.

La inhibición que señalara Llopis en su circular no era, en ningún caso, ni inexistencia de moral o valores ni tampoco una oposición, como se quiso presentar, a todo lo que significaba religión, sino a la escuela confesional. Así se señaló en una lección modelo para explicar el artículo 48 de la Constitución: “Dígaseles que la Escuela laica es una Escuela que no combate ningún credo religioso, sino que los ignora todos, para que puedan convivir en una misma Escuela católicos, protestantes, etc.”<sup>95</sup>.

La importancia concedida a la moral en las aulas republicanas venía dada tanto por el papel que se asignaba al maestro y maestra en los escritos oficiales como a los intentos que hubo para poner en marcha alguna materia en la que se diera cabida a la enseñanza y difusión de valores morales, sociales y cívicos. El primero en dar el paso fue Fernando de los Ríos, cuando en 1932 incluyó en el plan de estudios de su Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza una materia denominada “Educación cívica y moral”. El segundo se produjo en 1935, cuando la Comisión de Reforma Escolar propuso una “Enseñanza moral, social y cívica”<sup>96</sup>.

Estos intentos no fueron finalmente concretados, pero muestran el interés de intelectuales y políticos por llenar el hueco dejado por la moral católica y por sustituirla, al menos, por aquello que, como señaló M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, defendía Jules Ferry: “Defender exclusivamente aquellos valores humanitarios de carácter universal que se habían convertido ya en patrimonio de la humanidad”<sup>97</sup>. Y estos valores universales, a la altura de los años treinta, en un país europeo, quedarían plasmados en el propio texto constitucional:

“Se puede objetar entonces que esos principios que invocaba la Constitución de 1931 no eran universales sino de parte. Su consagración ulterior

---

<sup>94</sup> Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza, 13 de mayo de 1931. *Gaceta de Madrid*, n° 142, 22 de mayo de 1931, p. 874. <https://www.boe.es/gazeta/1931/05/22/pdfs/GMD-1931-142.pdf>

<sup>95</sup> “La Constitución en la escuela”, *La Escuela en acción*. Sup. a El Magisterio Español, 1 de mayo de 1936, pp. 449-450. Cit. por M<sup>a</sup> del Mar del Pozo y Borja Hontañón, “El laicismo en la escuela pública”, en Julio de la Cueva y Feliciano Montero (edits.), *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República*, op. cit., p. 308.

<sup>96</sup> M<sup>a</sup> del Mar del Pozo y Borja Hontañón, “El laicismo en la escuela pública”, op. cit., p. 312.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 311.

en las constituciones europeas de la segunda posguerra pone en serios aprietos este parecer. La soberanía popular, la igualdad de sexos, la función social de la propiedad, el laicismo, la ampliación de los derechos o el reconocimiento del pluralismo cultural y nacional no parece que puedan ser tachados de invocaciones agresivas y sectarias, sino enunciación de axiomas que solo cierta derecha española, muy pronto fascistizada, podía repeler con medios criminales”<sup>98</sup>.

Tras la aprobación de la Constitución, los preceptos laicistas llevaron a que la asignatura de religión fuera, finalmente, eliminada de la oferta escolar<sup>99</sup>. Desde ese momento, solo podía ser recibida, como establecía el artículo 48 de dicho texto, “en [los] propios establecimientos” de las Iglesias, a las que se reconocía el derecho a “enseñar sus respectivas doctrinas”<sup>100</sup>.

El asunto más problemático, en todo caso, era la prohibición de ejercer la enseñanza a los miembros de órdenes religiosas. Antes de su constitucionalización, el Ministerio de Instrucción Pública ya había empezado a abordar esta cuestión a través de una medida tangencial: prohibir el ejercicio de la docencia si no se disponía de la titulación adecuada. De este modo, era preceptivo tener el título de Maestro o Maestra o tener una Licenciatura para poder enseñar en las escuelas primarias y secundarias, respectivamente<sup>101</sup>, lo que afectaba, sobre todo, a personal religioso que ejercía la enseñanza.

Las principales consecuencias llegaron con la promulgación de la Ley de Congregaciones y Confesiones Religiosas, en 1933. Esta norma concretaba lo establecido en el artículo 26 de la Constitución y fijaba el plazo en el que debía ser cumplida la prohibición de la enseñanza: el “1º de Octubre próximo para toda clase de enseñanzas excepto la primaria, que terminará el 31 de Diciembre inmediato”. Además, indicaba que, para hacer efectivos dichos plazos, “el Gobierno adoptará las medidas necesarias para la sustitución de unas y otras enseñanzas”<sup>102</sup>.

Las reacciones a todas las propuestas laicistas del Gobierno no se hicieron esperar. Clero y laicos comenzaron a organizarse para manifes-

---

<sup>98</sup> Sebastián Martín Martín, “De la condena retrospectiva al análisis contextualizado: cuarenta años de historiografía sobre el Estado republicano (1975-2015)”, en Eduardo González Calleja y Álvaro Ribagorda (eds.), *Luces y sombras del 14 de abril. La historiografía sobre la Segunda República española*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2017, p. 51.

<sup>99</sup> Decreto de 12 de marzo de 1932, *Gaceta de Madrid*, nº 77, 17 de marzo de 1932, p. 1.923. <https://www.boe.es/gazeta/1932/03/17/pdfs/GMD-1932-77.pdf>

<sup>100</sup> *Constitución de la República española*, 9 de diciembre de 1931, *op. cit.*

<sup>101</sup> Decreto de 21 de mayo de 1931, *Gaceta de Madrid*, nº 143, 23 de mayo de 1933, p. 882. <https://www.boe.es/gazeta/1933/05/23/pdfs/GMD-1933-143.pdf>

<sup>102</sup> Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, *Gaceta de Madrid*, nº 154, 3 de junio de 1933, pp. 1.651-1.653. <https://www.boe.es/gazeta/1933/06/03/pdfs/GMD-1933-154.pdf>

tar su protesta ante las medidas que estaban llevando a la desaparición de la religión de las aulas<sup>103</sup>. Sobre la base de una supuesta conculcación de la libertad de enseñanza, los católicos comenzaron su ofensiva contra la escuela laica, a la que achacaban una voluntad descristianizadora. Se manifestaron por la retirada de los decretos, constituyeron asociaciones de padres y madres en defensa de la religión católica, celebraron masivos congresos nacionales, e incluso protagonizaron enfrentamientos directos con los maestros y maestras<sup>104</sup>.

Además, los católicos se organizaron, a través de diferentes iniciativas, para que, a pesar de la prohibición prevista por la Ley de Confesiones y Congregaciones, no dejaran de existir centros de enseñanza de inspiración católica. De este modo, aparecieron las asociaciones de padres de familia católicos, uno de cuyos fines era “proteger y fomentar la educación cristiana en la juventud”; los comités diocesanos de enseñanza, con el objetivo de “conservar y fundar establecimientos de enseñanza católicos”; y las mutualidades escolares, que permitían la continuación de los centros de enseñanza religiosos pertenecientes a las órdenes transformándolos en este tipo de iniciativa educativa, cuyos mutualistas eran los mismos padres de familia<sup>105</sup>. Por tanto, el protagonismo pasaba principalmente a los seculares, aunque siempre supeditados a las autoridades eclesiásticas, haciendo visible cómo la presión laicista reforzó las redes asociativas católicas existentes desde hacía décadas.

En su caso, la jerarquía de la Iglesia actuó para que no se perdiera el esfuerzo adoctrinador por la eliminación de su presencia en la escuela, apuntalando las fórmulas extraescolares de formación religiosa, en paralelo a las iniciativas que perseguían que las escuelas católicas no desaparecieran como consecuencia de la nueva legislación. Para ello, reforzaron el papel de las parroquias y otros centros de enseñanza doctrinal –para niños y niñas, pero también para personas adultas que serían futuros maestros/as, formadores/as y párrocos–.

De este modo, como señala Maitane Ostolaza, “el movimiento en defensa de las escuelas católicas logró lo que se proponía, a saber, que las políticas escolares republicanas tuvieran un efecto mínimo y que las estructuras educativas de la Iglesia se mantuvieran prácticamente intactas”<sup>106</sup>.

---

<sup>103</sup> M<sup>a</sup> Pilar García Salmerón, “La política y las realizaciones educativas de la Segunda República, a la luz de los estudios locales”, *op. cit.*, p. 110.

<sup>104</sup> Maitane Ostolaza: “La “guerra escolar” y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936)”, en Julio de la Cueva y Feliciano Montero (edits.), *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República*, *op. cit.*, pp. 331-332.

<sup>105</sup> *Ibidem*, pp. 340 y ss. Las citas en pp. 340 y 342, respectivamente. Un caso paradigmático, en Murcia: Carmen González, *La gestión municipal republicana en el Ayuntamiento de Murcia (1931-1939)*, Ayuntamiento de Murcia, Murcia, 1990.

<sup>106</sup> Maitane Ostolaza: “La “guerra escolar” y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936)”, *op. cit.*, p. 348.

Sobre todo, también, porque las instituciones públicas fueron incapaces de cumplir lo fijado en la propia ley. Como sucedía con las construcciones y creaciones escolares, el esfuerzo de la sustitución de las escuelas católicas debía venir de la acción conjunta de las diferentes instancias –Ministerio y ayuntamientos–, desde las cuales, además, en un principio, no se planteó oficialmente la incautación de los edificios religiosos<sup>107</sup>. Sin embargo, y a pesar de que Fernando de los Ríos creyó que era posible conseguir esta sustitución a lo largo de 1933, nunca se concretó por varias razones: por el esfuerzo económico que la empresa requería; por la falta de implicación de muchos ayuntamientos tanto por razones financieras como también políticas; y por el cambio de la composición del Gobierno desde el otoño de 1933<sup>108</sup>.

La respuesta social articulada contra la aprobación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas tuvo una influencia directa en el creciente apoyo que fueron encontrando los partidos de derechas entre la sociedad española, y, como afirma Manuel Álvarez Tardío, “con la respuesta a la medida de supresión de la enseñanza regentada por las órdenes religiosas se consolidó la movilización conservadora que permitió cosechar a la Unión de Derechas unos buenos resultados en las elecciones generales celebradas en noviembre de 1933”<sup>109</sup>.

De hecho, ha quedado, incluso hasta día de hoy, la idea de que la Segunda República prohibió las escuelas de inspiración católica, lo que nunca se produjo fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, porque, aunque estuviera en la mente de algunos líderes y militantes izquierdistas, nunca se aprobó ninguna normativa que prohibiera las iniciativas educativas privadas de inspiración católica, sino que las órdenes religiosas fueran titulares de esos centros educativos y que los religiosos y religiosas ejercieran la docencia. De ahí que muchos de ellos, como ha demostrado la historiografía, salvaran esta prohibición con su transformación en iniciativas como las mutualidades. Y, en segundo lugar, porque la norma aprobada en 1933 nunca llegó a aplicarse de forma total como consecuencia de los avatares políticos del período. Principalmente por la victoria de las derechas republicana y católica en noviembre de 1933, que primero intentaron, pero no consiguieron, aprobar una moratoria de los plazos establecidos por la ley<sup>110</sup>, y, después, directamente no los cumplieron.

---

<sup>107</sup> Sí se planteó esta opción ya en 1933 por parte de algunos ayuntamientos y de Domingo Barnés, sustituto de Fernando de los Ríos al frente del Ministerio de Instrucción Pública. Héctor Vicente Sánchez, “*La secularización de la enseñanza primaria durante la Segunda República*”, *Historia de la Educación*, n.º 36, 2017, p. 313.

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 309.

<sup>109</sup> Manuel Álvarez Tardío, “*La revolución en las conciencias. Política y secularización en el primer bienio, 1931-1933*”, *op. cit.*, p. 71.

<sup>110</sup> Nigel Townson, “*¿Vendidos al clericalismo? La política religiosa de los radicales en el segundo bienio, 1933-1935*”, en Julio de la Cueva y Feliciano Montero (edits.), *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República*, *op. cit.*, p. 83.

Hubo que esperar a la victoria del Frente Popular para que se pusieran de nuevo en marcha estos mecanismos. Sin embargo, otra vez las dificultades financieras que impedían habilitar escuelas para los niños y niñas procedentes de los centros religiosos, la decisión política de no apostar por la incautación de dichos centros y su conversión en públicos<sup>111</sup>, y, además, las circunstancias que desembocaron en el conflicto bélico posterior hicieron que su aplicación no se produjera plena y normalmente.

El cumplimiento del precepto laicista, no obstante, continuó siendo una prioridad para el Ministerio y así lo señaló Marcelino Domingo en una orden-circular de marzo de 1936, en la que recordaba a los maestros y maestras su obligación de hacer cumplir “el sentido laico de la República” y exhortaba a la Inspección a “procurar que el laicismo de la enseñanza sea efectivo [...], denunciando al Ministerio las resistencias obstinadas y contumaces, si las hubiere, que se opusieran a ello”<sup>112</sup>.

En esta cuestión, casi como en ninguna otra del período, se cumplió aquello que señaló Rafael Cruz:

“La República de 1931 no fue una República aletargada, una monarquía sin rey. La diferencia sustancial con regímenes anteriores no residió en el cambio de un presidente por un monarca. La transformación sustancial consistió en la condición de la ciudadanía, con la ampliación e igualación de obligaciones y derechos ciudadanos, así como un mayor control sobre las actividades del Estado. Se incluyeron nuevos derechos relacionados con el trabajo, el sufragio, la propiedad, el autogobierno de las regiones y, lo que fue más importante, se eliminó la condición católica de la ciudadanía, con la separación de la Iglesia y el Estado y la instauración de la libertad religiosa”<sup>113</sup>.

## **VI. LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. EDUCACIÓN POPULAR Y DE PERSONAS ADULTAS.**

Aun cuando pedagogos y legisladores republicanos aspiraban a una nueva educación excelente en el ámbito de lo básico y de lo formal, sa-

---

<sup>111</sup> En este período se pone encima de la mesa la posibilidad de llevar a cabo incautaciones, pero no se llegan a concretar hasta después del golpe de estado del 18 de julio. El 27 de julio de 1936, el Ministerio decretó la ocupación “de todos aquellos edificios, con el material científico y pedagógico, que las Congregaciones religiosas tenían dedicados a la enseñanza en 14 de Abril de 1931 y los que, aun no dedicados a ella, estuviesen actualmente desocupados”. En ellos, se establecería nuevos “centros de enseñanza e instituciones culturales”. Decreto de 27 de julio de 1936, *Gaceta de Madrid*, nº 210, 28 de julio de 1936, pp. 879-880. <https://www.boe.es/gazeta/1936/07/28/pdfs/GMD-1936-210.pdf>

<sup>112</sup> Orden-Circular de 28 de marzo de 1936, *Gaceta de Madrid*, nº 89, 29 de marzo de 1936, p. 2.529. <https://www.boe.es/gazeta/1936/03/29/pdfs/GMD-1936-89.pdf>

<sup>113</sup> Rafael Cruz, *Una revolución elegante. España, 1931*, Alianza Editorial, Madrid, 2014, p. 305.

bían que las medidas que adoptaran en estas esferas tendrían un campo de actuación limitado, en una población que, como ya se ha señalado, tenía unas notables carencias educativas.

Por esta razón, en este periodo, también se incrementaron las clases de personas adultas y se renovaron algunos de sus aspectos más esenciales. Por ejemplo, en 1932, la *Gaceta* de 6 de diciembre recogía que la enseñanza de personas adultas pasaba a denominarse enseñanza postescolar y adquiriría un carácter voluntario para los maestros que desearan impartirla, al tiempo que se abría la posibilidad a las maestras para que participaran en las clases de hombres adultos, hasta el momento un ámbito exclusivo de los maestros. Pero la novedad más importante es que se suprimió la distinción entre clases de adultos y adultas utilizando el mismo currículo para ambos sexos<sup>114</sup>.

Pese a estas mejoras, “no puede hablarse de una política de choque en este campo educativo similar a la que se llevó a cabo en la enseñanza primaria”<sup>115</sup>. Lo que sí resultó novedoso fue la creación de las Misiones Pedagógicas, cuyo objetivo fue llevar la cultura a zonas rurales, desfavorecidas y aisladas de una forma diferente a la que se impartía en los centros educativos tradicionales<sup>116</sup>.

No hay que olvidar que la sociedad española por esos años era eminentemente agrícola y el 47% de la población activa lo era en este sector, con un elevado índice de analfabetismo: del 24.8% en los varones y del 39.4% en las mujeres<sup>117</sup>.

Esta voluntad de acercar la educación y la cultura a las zonas rurales no era nueva y ya habían existido intentos similares recogidos en la legislación de principios de siglo o en distintos Congresos Pedagógicos, donde la tradición institucionista y el espíritu del regeneracionismo consideraban estas “misiones ambulantes” como uno de los medios para sacar al pueblo de la ignorancia, considerada como una de las principales lacras que tenía la nación. Sin embargo, la falta de recursos escolares en infraestructuras, la precariedad general de las instituciones educativas y los vaivenes políticos habían hecho inviable el proyecto<sup>118</sup>.

Con la llegada del Gobierno provisional, el proyecto se oficializó con la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, dependiente del Mi-

---

<sup>114</sup> Begoña Rumbo Arcas, “*Política y Didáctica de la Educación de Adultos (1821-1939)*”, Sarmiento, n° 2, 1998, pp. 181-202. Cita en la p. 196.

<sup>115</sup> Antonio Viñao Frago, “*Los destinatarios de la educación popular: una segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y personas adultas*”, CEE Participación educativa, número extraordinario, 2010, pp. 25-36. Cita en p. 32.

<sup>116</sup> Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, op. cit., p. 327.

<sup>117</sup> *Ibidem*, p. 318.

<sup>118</sup> Francisco Canes Garrido, “*Las Misiones Pedagógicas. Educación y tiempo libre en la Segunda República*”, Revista Complutense de Educación, vol. 4, n° 1, 1993, pp. 147-168.

nisterio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con la colaboración de la Universidad y del Museo Pedagógico Nacional, y mediante decreto 29 de mayo de 1931<sup>119</sup>. El Patronato se puso bajo la presidencia Manuel Bartolomé Cossío<sup>120</sup>, cuyo compromiso con la educación de los pequeños pueblos españoles era firme por razones de justicia y de derecho hacia esa ciudadanía española que habitaba en el campo. Como él mismo señalaba:

“[...] no hay motivo para que por justicia social igualmente no se exija que llegue a los últimos rincones de las cosas, allí donde la oscuridad tiene su asiento, una ráfaga siquiera de las abundancias espirituales de las que tan fácil y cómodamente disfrutaban las urbes. Por esto, como obra de justicia social han de fundamentarse las Misiones”<sup>121</sup>.

El decreto de creación del Patronato, en el artículo 3, proponía tres tipos de objetivos y actividades fundamentales. Uno estaba relacionado con el fomento de la cultura general mediante el establecimiento de bibliotecas populares, fijas y circulantes. En ellas, se organizaban lecturas y conferencias públicas, sesiones de cine que dieran a conocer la vida y costumbres de otros pueblos, los adelantos científicos, etc. También se programaban audiciones musicales de radiotelefonía y discos seleccionados y exposiciones reducidas de obras de arte, a modo de compendio, que eran Museos circulantes. Todo ello tenía por finalidad “participar en el goce de las emociones estéticas”<sup>122</sup>.

Otro objetivo era la orientación pedagógica de las escuelas. Es decir, la asistencia pedagógica al magisterio rural mediante visitas a las escuelas para conocer sus condiciones y necesidades y la organización de semanas o quincenas pedagógicas donde podían concurrir los maestros y maestras de la zona, en número no superior a veinte personas, con la finalidad de actualizar sus conocimientos teóricos y metodológi-

<sup>119</sup> *Gaceta de Madrid*, n° 150, 29 de mayo de 1931, pp. 1033-1034. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1931/05/30/pdfs/GMD-1931-150.pdf>

<sup>120</sup> Además de por Manuel Bartolomé Cossío en la presidencia, el Patronato estaba integrado por diecisiete miembros en su Comisión Central, entre los que destacaban Domingo Barnés, director entonces del Museo Pedagógico, Luis Bello, diputado en las Cortes, Rodolfo Llopis, político socialista y pedagogo, los poetas Antonio Machado y Pedro Salinas, y el compositor Óscar Esplá. Azucena López Cobo, “*Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorio de la cultura universal: Las Misiones Pedagógicas de la II República española*”, Pandora: revue d’études hispaniques, n° 7, 2007, pp. 83-98. La cita en p. 88.

<sup>121</sup> Manuel Bartolomé Cossío, “*Las Misiones Pedagógicas*”, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 3 de mayo de 1934, p. 97. Citado en María de los Ángeles Castro Montero, “*Un promotor de la renovación pedagógica española: Manuel Bartolomé Cossío*”, Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea, n° 18, 1998, pp. 235-248. Cita en la p. 245.

<sup>122</sup> Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, op. cit., pp. 129-130.

cos, mediante lecciones prácticas, realización de excursiones educativas, etc.

Y, por último, se proponían también impartir una educación ciudadana para, mediante conferencias y lecturas, instruir a las personas asistentes en los principios democráticos, la estructura del Estado y sus poderes, el funcionamiento de la administración pública y sus organismos, etc., de forma que se fomentaran sus conocimientos cívicos y su participación ciudadana<sup>123</sup>.

Azucena López Cobo añade que las Misiones ofrecían también a hombres, mujeres y niños de zonas excéntricas “instrumentos para reconocerse e identificarse con su propia tradición cultural” y, a la vez, como recogía el preámbulo del decreto, se proponían llevar a las gentes, “con preferencia a las que habitaban en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal”, en el que se fundaba el programa socio-político del nuevo gobierno<sup>124</sup>.

Las Misiones Pedagógicas, heterogéneas y con matices más culturales y artísticos que pedagógicos, recorrieron las zonas más alejadas e inaccesibles del territorio nacional, organizando visitas a numerosos pueblos con ayuda de grupos de jóvenes voluntarios, cultos y entusiastas, estudiantes universitarios, maestros y maestras, inspectores e inspectoras, intelectuales y gentes que se dedicaban a la música, la danza, la pintura, la escritura o el teatro. Ámbitos en los que cada vez fue más importante la presencia de mujeres, que, aunque menos numerosas que los hombres, se incorporaron a los lenguajes de vanguardia a través de géneros considerados menores, como el diseño de escenografías, figurines de teatro y coreografías de danza, lo que contribuyó a ensanchar la plástica española, mediante esta institucionalización que hicieron las Misiones Pedagógicas de la cultura popular<sup>125</sup>.

El Servicio de Bibliotecas se considera que fue el más amplio, significativo y contundente de las Misiones Pedagógicas, ya que abarcó el 60% del gasto del Patronato y absorbió considerables recursos humanos. Un Decreto de 7 de agosto de 1931 ordenaba, además, la creación de bibliotecas en todas las escuelas nacionales, y confiaba al Patronato este servicio. Estas bibliotecas serían gratuitas y destinadas tanto a los niños y niñas como a las personas adultas, y se pondrían en marcha preferen-

---

<sup>123</sup> *Gaceta de Madrid*, nº 150, 29 de mayo de 1931, pp. 1033-1034. Véase también, Alejandro Tiana, *Las Misiones Pedagógicas, La educación Popular en la Segunda República*, Catarata, Madrid, 2021.

<sup>124</sup> Azucena López Cobo, “Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorio de la cultura universal: Las Misiones Pedagógicas de la II República española”, *op. cit.* p. 84.

<sup>125</sup> “Las mujeres durante la II República. Las Modernas”, en *Frente y retaguardia: mujeres en la Guerra Civil*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/proyectos-investigacion/mujeres-guerra-civil-espanola/mujer-ii-republica>



temente en las zonas rurales carentes de este servicio<sup>126</sup>. La biblioteca estaba bajo la tutela de un maestro o maestra y la administración de la biblioteca correspondía al Consejo Local de Primera Enseñanza, que redactaba un reglamento, aprobaba su presupuesto, organizaba lecturas públicas o conferencias y celebraba fiestas y colectas<sup>127</sup>.

El material de las bibliotecas lo formaban más de cien volúmenes de un catálogo de hasta cuatrocientos. El Servicio de Bibliotecas estuvo coordinado por Luis Cernuda y los bibliotecarios María Moliner y Juan Vicens de la Llave se encargaban también de la selección de los libros.

Como señalan Mariano Boza y Miguel Ángel Sánchez, fue una empresa de extensión lectora sin precedentes. Además, la acogida de las bibliotecas fue excelente, pese a los obstáculos que imponían ciertas autoridades locales de partidos conservadores o curas rurales. Entre 1931 y diciembre de 1933 el número de bibliotecas ascendía a 3.151. Hubo 269.325 lectores infantiles y 198.450 adultos, 467.775 lectores en total, que leyeron, respectivamente, 1.405.845 y 790.650 obras, es decir, un total de 2.196.496 lecturas. El éxito aún fue mayor si tenemos en cuenta que en muchas ocasiones los libros prestados eran leídos por toda la familia, pese a que estadísticamente eran contabilizados como un único préstamo<sup>128</sup>.

Se llevaron a cabo también otras iniciativas de indudable interés, como la desarrollada por la Sección de Cine de las Misiones Pedagógicas, coordinada por el cineasta José Val del Omar y su equipo, que exhibían, en los entornos rurales, reportajes y comedias de cine mudo y sonoro. El Servicio contaba con 174 películas, cuyo contenido abarcaba documentales de aspectos técnicos de carácter geográfico, de ciencias naturales, agrícola, industrial, sanitario, histórico, además de películas de ficción, principalmente cómicas y de dibujos animados<sup>129</sup>. Las películas documentales iban acompañadas de conferencias y debates con los espectadores y el cine recreativo servía para cerrar las sesiones. Como explica Eugenio Manuel Otero Urtaza, “las sesiones eran una mezcla de cine documental de índole educativa, y de cine de pura diversión: películas de dibujos animados o de los famosos cómicos de la época, como Charlot”<sup>130</sup>.

---

<sup>126</sup> Javier Gimeno Perelló, “Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939)”, *F@ro*. revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación, n° 13, 2011, p. 160. <http://web.upla.cl/revistafaro/>

<sup>127</sup> Mariano Boza Puerta y Miguel Ángel Sánchez Herrador, “Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas”, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 19, 2004, pp. 41-51. Cita p. 45.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>129</sup> Azucena López Cobo, “Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorio de la cultura universal: Las Misiones Pedagógicas de la II República española”, *op. cit.*, p. 91

<sup>130</sup> Eugenio Manuel Otero Urtaza (edit.), *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes, Madrid, 2006, p. 168.

En las Memorias de las Misiones se expone que, desde 1931 hasta el final de la Guerra Civil, fueron cerca de dos mil las películas proyectadas en más de doscientos pueblos españoles<sup>131</sup>.

El cinematógrafo se utilizó también en apoyo del Museo del Pueblo, con proyecciones fijas de cuadros de los principales pintores europeos, que se explicaban al público y de los que después se regalaban reproducciones en tamaño estampa<sup>132</sup>. Dicho Museo del Pueblo, también llamado Museo Circulante, estaba a cargo de Ramón Gaya, Rafael Dieste y Enrique Azcoaga y en él se exhibían copias de obras del Museo del Prado, entre otros. Las pinturas propuestas tenían el objetivo de despertar la sensibilidad estética de los campesinos y, simultáneamente, explicar los contextos históricos en que cada obra había sido creada<sup>133</sup>.

Carmen Rodríguez afirma que, por decisión de Cossío, solo se exhibían obras no contemporáneas pertenecientes a la escuela española y, a la hora de conformar las colecciones, tuvo en cuenta también que las pinturas “pudieran resultar atractivas a los campesinos”, o de cuyas escenas los misioneros “pudiesen extraer mensajes de orden cívico y moral”<sup>134</sup>. En todo el periodo de vigencia de las Misiones se programaron Exposiciones Circulantes de Pintura del Museo del Pueblo en 179 localidades de la geografía nacional, intentando que coincidieran con fiestas locales y que duraran al menos una semana.

Existió igualmente el Teatro del Pueblo, ambulante, de fácil montaje, constituido por un grupo estudiantil universitario y dirigido por Alejandro Casona, que puso en escena obras que, por su popularidad, se adaptaban al público del lugar. Eran escenas y fragmentos de la tradición poética y cultural española de autores como Cervantes o Calderón de la Barca, entre otros. Por cuestiones de infraestructura, su radio de acción se limitó a los pueblos cercanos a Madrid. En los lugares alejados y de difícil comunicación, para suplir el Servicio de Coro y Teatro del Pueblo, se creó el Retablo de Fantoques, un teatro de guiñol, más fácil de transportar y que con el tiempo se fue mejorando. Esta misión comenzó en Galicia y posteriormente se extendió a comarcas leonesas, castellanas, extreme-

---

<sup>131</sup> Marcelo Domínguez Rodríguez Moreira, “El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30”, *Voces de la educación*, vol. 8, n° 16, 2023, pp. 127-149. Cita en la p. 141.

<sup>132</sup> Azucena López Cobo, “Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorio de la cultura universal: Las Misiones Pedagógicas de la II República española”, *op. cit.*, p. 92.

<sup>133</sup> Marcelo Domínguez Rodríguez Moreira, “El cine en las misiones pedagógicas de la segunda República española: una propuesta de pedagogía audiovisual en la España de los años 30”, *op. cit.* Cita en la p. 138.

<sup>134</sup> Patronato de Misiones Pedagógicas, Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-diciembre de 1933, S. Aguirre Impresor, Madrid, 1934, p. 109. Citado por Carmen Rodríguez Fernández-Salguero, “El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas. Un proyecto de democratización y democracia cultural”, en *La Segona República. Cultures i projectes polítics. Congrés Internacional d’Història*, Bellaterra, 2016. <https://ddd.uab.cat/record/148295?ln=ca>

ñas y aragonesas. Sobre estas experiencias teatrales populares, como fue también el teatro La Barraca de García Lorca y Eduardo Ugarte, Manuel Aznar Soler señala que se buscaban nuevos espacios interpretativos al margen del teatro comercial, que proporcionaran una nueva aproximación entre la universidad y la sociedad, entre la cultura y el pueblo<sup>135</sup>.

Igualmente, el Coro de las Misiones, que cosechó notables éxitos en los pueblos, estuvo integrado por unos cincuenta estudiantes universitarios y de Escuelas Normales dirigidos por Eduardo Martínez Torner, quien se encargaba de seleccionar el repertorio, basado, fundamentalmente, en canciones del folclore español: romances, cantigas, serranillas y otro tipo de piezas que el público pudiera reconocer con facilidad y los asumiera como cantos propios. Las sesiones gramofónicas, de la Sección de Música, incluían música clásica y popular. Niños y niñas escuchaban las canciones y melodías en las escuelas, mientras que las personas adultas lo hacían por las noches o en los días festivos. Maestros y maestras compartían entre los pueblos los gramófonos y la colección de discos<sup>136</sup>.

Las Misiones Pedagógicas se ocuparon también de apoyar y actualizar pedagógicamente a los maestros y maestras de las escuelas rurales, más allá de la formación reglada impartida, que fue escasa. Como señala Francisco Canes, aunque para cumplir el mandato legislativo, en principio, se pensó en celebrar semanas o quincenas pedagógicas para maestros, por falta de personal directivo solo se realizaron dos cursos. El primero tuvo lugar en San Martín de Valdeiglesias, Madrid, del 16 al 23 de diciembre de 1932, y el segundo en el Centro de Colaboración de Fuentepelayo, Segovia, del 22 al 29 de mayo de 1933<sup>137</sup>.

No obstante, las Misiones Pedagógicas se implicaron en la transformación social del entorno y del estatus de maestros y maestras, mal considerados, a veces, en los pueblos por las fuerzas vivas y los caciques. Borja Hontañón y Francisco Javier Pericacho explican que con las numerosas actividades misioneras en los pueblos [...] “se sembró en la figura del docente rural la continuidad del espíritu de las Misiones. Ellos [los maestros y maestras] quedaban como herederos de esta experiencia de educación popular y guardeses de la cultura que se había difundido”<sup>138</sup>.

---

<sup>135</sup> Manuel Aznar Soler, “El teatro español durante la II República (1931-1939)”, *Monteagudo*, nº 2, 1997, pp. 45-58. Cita en la p. 48.

<sup>136</sup> Nigel Dennis, “*Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas*”, *Escritura e Imagen*, nº 7, 2011, pp. 15-26.

<sup>137</sup> Francisco Canes Garrido, “*Las Misiones Pedagógicas. Educación y tiempo libre en la Segunda República*”, *op. cit.* p. 160.

<sup>138</sup> Borja Hontañón y Francisco Javier Pericacho, “*Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República y la Dictadura: naturaleza, evolución y problemática*”, en Núria Padrós, Eulàlia Collelldemont i Joan Soler (edts.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación*, 1 Vol., Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya, Vic, 2015, pp. 186-197. Cita en la p. 189.

En resumen, las Misiones Pedagógicas pusieron en marcha una infraestructura sin precedentes en la historia de la educación universal, llevaron la animación espiritual al pueblo y fomentaron la vocación cultural de los maestros, además de articular instrumentos culturales para una educación popular<sup>139</sup>. Supusieron un intento de difusión o extensión de la cultura urbana de la intelectualidad liberal, académica y republicana al medio rural, a través de la escuela, así como de la movilización política de acuerdo con los principios del régimen. Conviene, por tanto, evitar la magnificación de estos intentos de educación popular, sin desproveerlos de su sentido y valor<sup>140</sup>.

En el clima de limitaciones y carencias materiales en el que se desenvolvían las poblaciones rurales de la época, la obra de las Misiones fue, como señala Antonio Viñao, “consecuencia y solo habría sido posible con la República del Primer bienio, el bienio radical-cedista iba a significar su desaparición práctica y la Guerra Civil su transformación radical [...]”<sup>141</sup>.

## VII. CONCLUSIONES

La voluntad de transformar el sistema educativo en su conjunto sitúa las reformas relacionadas con la enseñanza entre las más ambiciosas y más completas del primer bienio de la Segunda República. Dentro de ellas, además, las que afectaron a la escuela primaria acapararon, en gran medida, los planes de reformistas republicanos y socialistas, imbuidos de la idea de que la regeneración nacional debía comenzar en la escuela misma, como entidad formadora del nuevo sujeto al que aspiraban.

A diferencia de otros ámbitos del reformismo en los que algunos de los planteamientos de republicanos y socialistas divergían, en el caso de la educación, compartían una misma vinculación con los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza y de los regeneracionistas y reformistas de largo recorrido. Por ello, coincidían en que los problemas de España solo podrían solucionarse a través de una mejora de los niveles culturales y educativos de la población. El objetivo, como hemos podido ir viendo en este texto, debía ser, por tanto, en sus propias palabras, redimir al país a través de la escuela.

Desde este punto de inicio, se puede entender que las numerosas reformas desplegadas entre 1931 y 1933 atendían fundamentalmente a llevar al plano de lo concreto dicho axioma, lo que hacía necesario escolarizar más, hacerlo mejor y concretarlo a partir de principios y meto-

---

<sup>139</sup> Azucena López Cobo, “Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorio de la cultura universal: Las Misiones Pedagógicas de la II República española”, *op. cit.*; y Eugenio Manuel Otero Urtaza (edit.), *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936, op.cit.*

<sup>140</sup> Antonio Vinao Frago, “Las Misiones pedagógicas en Murcia 1932-1934”, *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 1, 1983, pp. 103-115. Cita en la p. 114.

<sup>141</sup> *Ibidem*, p.114.

dologías diferentes a los que habían caracterizado la enseñanza pública hasta el momento. Todo ello bajo la supervisión del Estado y mediante la fórmula de la escuela unificada, introducida en la Constitución de 1931. Una fórmula que debía proporcionar igualdad de oportunidades al conjunto de la población escolar.

De ahí que las primeras concreciones de estos cambios, puestas en marcha antes incluso de la aprobación del texto constitucional, hicieran referencia a la creación y construcción de escuelas, a la mejora de la formación del magisterio, a la secularización de la enseñanza o a la introducción del bilingüismo en Cataluña. Había que expandir una escuela obligatoria, gratuita, laica y activa y hacer frente con decisión a los retos educativos pendientes en España durante décadas.

Y los éxitos fueron muchos. Un aumento del parque público de escuelas como nunca antes, con miles de nuevas aulas disponibles por todo el país tanto en zonas urbanas como rurales. En ellas, miles también de nuevos maestros y maestras, cuya formación –tanto como estudiantes de las normales como en activo–, además, pasó a situarse en el centro de las preocupaciones gubernamentales, con un espíritu pedagógico renovador y paidocéntrico. Como resultado, se produjo el aumento de la escolarización de niños y niñas y una reducción notable del analfabetismo, también entre las personas adultas. Todo ello bajo un paraguas constitucional que incluía, de forma inédita hasta entonces, la garantía y salvaguarda de derechos, principios y libertades relacionadas con la educación.

Ahora bien, estos cambios también tuvieron sus límites y, como en otros ámbitos del reformismo del primer bienio, los claroscuros fueron la tónica. En primer lugar, porque hubo dificultades que no pudieron ser soslayadas, como las financieras, que dificultaron la implementación completa de algunas de las medidas. A pesar de que el esfuerzo económico realizado, por los gobiernos de la República fue notable, sobre todo en comparación con períodos anteriores, los recursos fueron insuficientes para hacer frente a los ingentes retos que existían. Por ello, las infraestructuras escolares siguieron siendo insuficientes para dar servicio a toda la población infantil, las ratios de estudiantes por docente continuaron elevadas, la desigualdad educativa pervivió, haciendo visibles diferentes ritmos en la implantación de los cambios aprobados, y las iniciativas repararon menos de lo necesario en sectores que también habían estado hasta ese momento escasamente atendidos por el sistema público de educación, como las mujeres adultas.

Y en segundo lugar porque la lucha ideológico-política que se desató en torno a la educación provocó descarnados ataques mediáticos por parte de los sectores conservadores y de la Iglesia católica, y el cuestionamiento de algunos elementos de una importancia cualitativa y simbólica esencial de dicho reformismo. Sobre todo, en el caso de aquellas disposiciones que no contaban con un apoyo social transversal, que se suspen-

dieron o ralentizaron tras llegar a su fin el Gobierno republicano-socialista y ser sucedido por las derechas republicana y católica en el otoño de 1933. Así ocurrió con la sustitución de la enseñanza en centros pertenecientes a las órdenes religiosas, al ser incumplidos los plazos establecidos en la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, y con la coeducación, que solo encontró un apoyo parcial durante el primer bienio y la más absoluta oposición durante los gobiernos de las derechas. Gobiernos que mostraron un escaso interés por la mejora educativa, evidente por la falta de medios presupuestarios para contratar maestros y maestras, para seguir apoyando las Misiones Pedagógicas o por la supresión de la Inspección Central de Primera Enseñanza, entre otras cuestiones.

Ni siquiera el breve retorno de republicanos de izquierda y socialistas al Gobierno de la República en la primera parte de 1936 sirvió para solucionar las cuestiones que habían quedado incompletas en 1933. Hubo que esperar al conflicto bélico para que, en los territorios que permanecieron fieles a la República, el reformismo del primer bienio y las disposiciones constitucionales encontraran un contexto en el que se desarrollaran más plenamente.

Fue entonces cuando la incautación de edificios religiosos consumó la sustitución de esa enseñanza e impulsó una nueva expansión de los establecimientos públicos, con la consiguiente contratación de nuevo personal docente; se pusieron en marcha fórmulas, como el bachillerato abreviado y los institutos obreros, que ofrecieron a las clases populares mayores posibilidades de continuidad educativa tanto para obtener estudios secundarios como para acceder a la Universidad; se atendió en mayor medida a la educación y alfabetización de la población adulta, tanto en el frente como en la retaguardia, impulsando una notable bajada de las tasas de analfabetismo; y, además, se implantó de forma obligatoria la coeducación también en las aulas de primaria.

Pronto todo ello llegó a su fin y, en 1939, esos cambios fueron eliminados, pero quedaron entre las experiencias, los aprendizajes y los recuerdos de aquellos niños y niñas que estudiaron en la escuela de la República. También de aquellas personas adultas que asistieron a las sesiones de las Misiones Pedagógicas y que se alfabetizaron gracias a las iniciativas públicas y privadas. Y, por supuesto, de aquel personal docente que, reprimido en el exterior y/o en el interior, continuó identificándose con los principios pedagógicos renovadores que habían practicado abiertamente en los años treinta y que continuaron difundiendo y aplicando, con mayores o menores dificultades, dentro y fuera de España, colaborando, así, a construir un legado que ha llegado hasta el presente.

Fecha de envío/Submission date: 10/3/2024

Fecha de aceptación/Acceptance date: 23/4/2024