

# **Trabajo Fin de Grado**

Santiago Hernández Ruiz y la Escuela Graduada

Autora

María Molinos Tolón

Director

Víctor Manuel Juan Borroy

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

## Índice

Resumen	3
Palabras clave	3
Introducción	4
Justificación	6
Objetivos	6
Fundamentación teórica	7
Cambios en la educación en el primer tercio del siglo XX	7
La taylorización de la escuela en España	13
El taller artesanal del maestro. Escuela Unitaria	14
La fábrica de los maestros	17
De la escuela unitaria a la escuela graduada en España	26
Santiago Hernández Ruiz	29
Santiago Hernández Ruiz, defensor de la escuela unitaria	32
Conclusiones	38
Referencias bibliográficas	41

## **Santiago Hernández Ruiz y la Escuela Graduada**

- Elaborado por María Molinos Tolón
- Dirigido por Víctor Manuel Juan Borroy.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2015

### **Resumen**

Este trabajo se centra en los cambios que sufrió la educación en el primer tercio del siglo XX en España y cómo los vivió un aragonés que ante todo y a pesar de sus numerosos trabajos relacionados con la docencia, siempre se consideró “un maestro de pueblo”; este maestro era don Santiago Hernández Ruiz .

De todos los cambios educativos que se realizaron en este período, he querido resaltar el proceso de transición de la escuela unitaria a la escuela graduada; considerado como uno de los factores que iban a ayudar a impulsar una transformación en la educación, necesaria para superar la crisis por la que estaba pasando el país desde finales del siglo XIX. Este cambio de un modelo a otro trae consigo nuevas ideas que harán posible su puesta en marcha y la aparición de posturas diferentes entre maestros, pedagogos, docentes... Es aquí donde será importante cómo vivió esta transición y la postura que defendió Santiago Hernández Ruiz ante esta nueva situación.

### **Palabras clave**

Santiago Hernández Ruiz, escuela unitaria, escuela graduada, cambios en educación, siglo XX.

## INTRODUCCIÓN

El modelo de escuela que tenemos en la actualidad y el sistema educativo que conocemos, no ha sido siempre así. Para llegar hasta aquí han sido precisos muchos cambios, considerar nuevas aportaciones e influencias de otros países, valorar aquellos aspectos que se desean conservar de modelos educativos pasados y aquellos que precisan de una transformación.

Todo ello trae consigo diferentes interpretaciones de una misma realidad. Lo que para unos es considerado como algo bueno, para otros no resulta tan positivo y es esa necesidad de consenso, la valoración de los aspectos positivos y negativos de un aspecto y el conocimiento a fondo de aquello de lo que se está hablando y sobre lo que se está trabajando, lo que permite entender las diferentes posturas, poder respetarlas y sacar lo mejor de cada una de ellas.

Como se irá viendo a lo largo del trabajo de manera más precisa, la educación en España va a comenzar su transformación a raíz de la crisis de 1898, pasando hasta la dictadura de Franco por una serie de cambios importantes. Numerosos autores han analizado y estudiado este tema y el primer tercio del siglo XX ha sido considerado por muchos de ellos como “la edad de oro de la educación”.

Sin ninguna duda, los años que transcurren desde el inicio del siglo XX hasta la guerra civil marcan una época de desarrollo, extensión y modernización de la educación que justifican que podamos considerar estas décadas como la edad de oro de la pedagogía española (Juan Borroy, 2004, p. 17)

Pero estos cambios, como todos, involucran a personas, no solo a los alumnos, sino a todos aquellos que se dedican a la docencia. Y éstas interpretan y llevan a cabo esta transformación de distinta manera.

Santiago Hernández Ruiz, a lo largo de su vida jugó un papel muy importante en la enseñanza. Gracias a sus aportaciones en libros, proyectos y prensa y a estudios que distintos investigadores le han dedicado a este maestro entre ellos: Antonio Viñao Frago, Alejandro Tiana Ferrer, Víctor Manuel Juan Borroy, María Rosa Domínguez Cabrejas, podemos acercarnos a la manera de pensar que él tenía sobre los cambios que se estaban produciendo durante este período de inestabilidad política, social, económica

y educativa en España a principios de siglo XX. Y como veremos a lo largo del trabajo, si algo caracterizaba a don Santiago era el interés y el compromiso con la educación, su formación continua y su mirada crítica, siempre justificada, ante las transformaciones.

Este trabajo no habría sido posible si no hubiera podido disponer de las memorias de don Santiago: *Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)*<sup>1</sup>, que me han ayudado a entender cómo vivió un maestro, en aquellos momentos, esos cambios, cómo entendía la educación, la manera que tenía de trabajar con sus alumnos y que postura defendía.

De forma explícita o implícita todo diario muestra los rasgos que definen a quien los escribe desde el punto de vista personal, y en relación con el tema o temas objeto del mismo. En este caso, no solo se hace de forma explícita y en repetidas ocasiones, sino que es prácticamente imposible disociar ambos aspectos, el personal y el profesional (Viñao Frago, A., 2013, p. 20)

Escribe Viñao Frago (2013, pp. 13-16) sobre la escasez de memorias que podemos encontrar en la actualidad de maestros, siendo más comunes los diarios profesionales. Las memorias son documentos muy importantes e interesantes, que permiten, como en este caso, conocer la labor escolar de los maestros, o actividades concretas y se pueden considerar incluso recursos diarísticos.<sup>2</sup>

Las memorias, autobiografías y diarios de profesores, así como todo tipo de egodocumentos producidos por los mismos, constituyen una fuente primaria de indudable interés para los estudios histórico-sociológicos sobre los enseñantes como un grupo profesional y, como es obvio, sobre las instituciones educativas, la cultura escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos acercan al currículum real a esa caja negra que ha sido el aula de clase hasta hace dos o tres décadas para los historiadores (Viñao Frago, A., 2013, p. 25)

Las memorias de don Santiago, anteriormente mencionadas, hacen un recorrido no solo por su vida, sino también por la educación del siglo XX. Además de obras importantes como *Un año de mi vida*<sup>3</sup>, que ayudan a conocer cómo vivía él la escuela

---

<sup>1</sup> Hernández Ruiz, S. (1997). *Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)*. Introducción y edición de Víctor M. Juan Borroy. Zaragoza: Instituto de Ciencias Humanas de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

<sup>2</sup> Viñao Frago, A. (2013). Introducción. En Capilla Lasheras, J.L., *Diario de un aprendiz de maestro*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón. pp. 13-33.

<sup>3</sup> Hernández Ruiz, S. (2007). *Un año de mi vida*. Edición Fascímile. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.)

que defendía, es decir la escuela unitaria, frente a la aparición de la escuela graduada otro de los temas centrales de este trabajo.

## **JUSTIFICACIÓN**

He elegido el tema de este trabajo por varias razones: la primera de ellas porque considero que para entender la educación actual y poder valorarla, es preciso conocer cómo era antes, los cambios que se llevaron a cabo y el papel que desempeñaron muchas personas para que llegara a ser un pilar fundamental de nuestro sistema y ser accesible para todos. Y el otro motivo es poder conocer la labor tan importante que realizó Santiago Hernández Ruiz, ya que como aragonesa y futura maestra considero que deberíamos, no solo valorar más, sino conocer las aportaciones de quienes nos precedieron y defender la educación como ellos hicieron.

## **OBJETIVOS**

-Comprender las causas que llevaron a una transformación de la educación en el siglo XX.

-Analizar los cambios que se produjeron en la educación del primer tercio del siglo XX.

-Conocer y resaltar la figura de don Santiago Hernández Ruiz y la labor que realizó.

-Profundizar en el proceso de cambio de escuela unitaria y escuela graduada.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### Cambios de la educación en el primer tercio del siglo XX

En el Primer tercio del siglo XX<sup>4</sup> el Magisterio español sufrió una serie de cambios importantes. Para poder entenderlos es necesario conocer el panorama general del país, así nos situamos en una España que a finales del siglo XIX presentaba un fuerte retraso escolar tanto a nivel material como pedagógico, frente a la situación de otros países europeos. Algunas de las características más destacables de la situación escolar del momento eran las siguientes: no había suficientes escuelas para dar cabida a toda la población en edad escolar, la retribución de los maestros era baja, además el trabajo de los docentes no estaba bien considerado ni a nivel social, ni laboral. Otro de los aspectos a destacar era la carencia de un orden democrático escolar, y la manera de impartir las lecciones, siendo autoritarias y memorísticas.<sup>5</sup> También la formación del profesorado necesitaba ser modificada, así como las situaciones de higiene en las aulas. A nivel cultural la población española presentaba una elevada tasa de analfabetismo “más del 50% de los varones y más del 70% de las mujeres” (Domínguez Cabrejas, M. R., 2002, p. 21).

A comienzos del siglo XX todavía seguía vigente la Ley de Moyano de 1857<sup>6</sup>. Con esta ley había cierto vacío curricular, tanto en la formación del magisterio, como en las materias que estudiaban los maestros y el modelo o método que debían de seguir para impartir sus clases. Con el tiempo aparecieron una serie de medios de control, que

---

<sup>4</sup> Para ampliar información sobre la educación en el primer tercio del siglo XX véase: Puelles Benítez, M. (2001). La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos. En Álvarez Lázaro, P., *Cien años de Educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 3-27. Puelles Benítez, M. (1999): Educación e ideología en la España contemporánea, Madrid: Tecnos. También Tiana Ferrer, A., & Juan Borroy, V.M. (2002). *Santiago Hernández Ruiz y la Educación de su tiempo (1901-1988). Miradas desde un centenario*. Zaragoza: UNED y Diputación Provincial de Zaragoza. Y Viñao Frago, A., (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

<sup>5</sup> Pericacho Gómez, F. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, nº1, pp. 47-67.

<sup>6</sup> Sobre el marco legal en el que se encontraba España a nivel educativo a comienzos del siglo XX, Ley de Moyano, han trabajado diferentes autores. Entre ellos Domínguez Cabrejas, M.R. (2002). La formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX. En Tiana Ferrer, A., & Juan Borroy, V.M. *Santiago Hernández Ruiz y la Educación de su tiempo...*, op. cit., pp. 25-27. También Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz: los manuales escolares y la práctica docente. En Tiana Ferrer, A., & Juan Borroy, V.M. *Santiago Hernández Ruiz y la Educación de su tiempo...*, op. cit., pp. 221-251.

intentarían solucionar los problemas que amenazaban a las escuelas y al magisterio, como son:<sup>7</sup>

-En las Escuelas Normales los maestros aprendían que debían enseñar a los alumnos y cómo debían hacerlo; ya que aunque no se basaba el modelo existente en un precepto, tampoco existía una libertad para que el maestro impartiera lo que quisiera en el aula.

-También se realizaban en el aula exámenes a los alumnos para ver lo que habían aprendido a “puertas abiertas”, es decir, a esos exámenes asistían la Junta Local de Instrucción Primaria, los padres de los alumnos y también podían asistir vecinos. Estos exámenes desaparecieron en 1913 ya que pedagógicamente no se consideraban adecuados.<sup>8</sup>

-Otro de los procedimientos que se pone en marcha en 1849 fue la actuación de los Inspectores de Educación; se encargaban de comprobar el funcionamiento de las aulas y del trabajo del maestro. Después de la visita, el inspector debía evaluar la situación y elaborar un informe, además de prestar ayudas si lo consideraba preciso a los maestros.<sup>9</sup>

La crisis de conciencia que apareció a finales del siglo XIX en España, a causa de la pérdida de sus últimas colonias, se puede decir que es el principal motivo por el cual surge el regeneracionismo, ya que los intelectuales vieron la Educación como el principal vehículo para el cambio y la modernización.<sup>10</sup> Por tanto, “La crisis de 1898 sirvió de revulsivo definitivo para que los intelectuales españoles del ambiente regeneracionista y de renovación educativa buscasen decididamente la edificación de un país nuevo, una nueva sociedad, y por tanto, una nueva escuela.” (Pericacho Gómez, F.J., 2012, p. 52).

Las ideas de modernidad pedagógica y cambio sobre los métodos, los contenidos, el concepto de la infancia y la relación con la naturaleza que venían recorriendo España durante el Siglo XIX, unido a diferentes sensibilidades políticas y/o religiosas, logra cristalizar en la aparición de diferentes experiencias. (Pericacho Gómez, F.J., 2012, p. 50)

---

<sup>7</sup> Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz..., op. cit., p. 229.

<sup>8</sup> Juan Borroy, V.M. (1997). Introducción. En Hernández Ruiz, S. *Una vida española del siglo XX...*, op. cit., pp. 111-114.

<sup>9</sup> Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz..., op. cit., pp. 229-231.

<sup>10</sup> Liébana Collado, A. (2009). *La Educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencias Recíprocas, p. 7.



Una de las principales influencias que el magisterio español recibió para llevar a cabo este proceso de cambio y de innovación pedagógica es la Escuela Nueva<sup>11</sup>, que rechaza el modelo educativo que se conocía hasta ese momento –la escuela tradicional– y opta por una enseñanza en la que el niño deja de ser un agente pasivo en su propio aprendizaje, para convertirse en protagonista de este proceso, gracias a una enseñanza más dinámica. Explica Juan Borroy (2013, p. 97) que para que esto funcionara se produjo una transformación en la que “los maestros se convirtieron en agentes de cambio”,<sup>12</sup> es decir, los maestros asumieron su responsabilidad como orientadores del aprendizaje de los alumnos, aportando nuevos métodos de aprendizaje.

Como razona Domínguez Cabrejas, M.R., (2002, p. 19-22) se vio preciso introducir estos cambios empezando por el nivel básico (primera enseñanza) para posteriormente aplicarlos a niveles superiores. Introducir todas estas reformas afectó desde la formación del profesorado (modificaciones del plan de estudios existente), pasando por la creación de escuelas. Además se transmitió la importancia de asistir a las mismas, ya que en aquellos años los niños acudían a la escuela únicamente a aprender a leer y escribir, dedicando la mayor parte del tiempo a trabajar ayudando a sus familias convirtiéndose en una importante mano de obra, en labores artesanales, de agricultura y también de ganadería.<sup>13</sup>

Durante este proceso de modernización no solo cambió el concepto de infancia, sino que se produjo un cambio en la mentalidad de los maestros y en su manera de concebir su profesión y la educación.

El breve espacio de tiempo que va desde los primeros años del siglo XX hasta la guerra civil española, la esencia de la profesión maestro de primera enseñanza se transforma totalmente, tanto por la imagen que la sociedad tiene de este colectivo como por la propia concepción que los maestros tienen de sí mismos y del lugar que han de ocupar en la sociedad (Juan Borroy, V.J., 2013, p. 98)

---

<sup>11</sup> Para consultar información sobre la escuela nueva: Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Luis Miracle. También véase Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.

<sup>12</sup> Juan Borroy, V.J. (2013). El magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936). *Innovación Educativa*, n. 23, p. 97.

<sup>13</sup> Viñao Frago, A. (2005). Tiempos familiares, tiempos escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX). *Historia de Educação*, n.17, p. 35-40.

Los maestros ya desde mediados del siglo XIX comienzan su evolución para lograr la profesionalización de la docencia. Y tal y como señala Juan Borroy, V.M., (2013, 100-102) hay tres aspectos relevantes que ayudan a la profesionalización de este colectivo como son:

-La formación de los maestros y de las maestras en las Escuelas Normales. Aunque no resultaba extraño encontrar escuelas rurales bajo el cargo de personas que no tenían un título oficial.

-Otro aspecto relevante fue la conversión a funcionarios de los docentes. Donde pasan de ser seleccionados por los ayuntamientos a serlo por el Estado. Uno de los puntos más destacados de este proceso hacia la funcionarización del magisterio es la asunción del sueldo de los maestros por parte del Estado.

-Y por último, otros aspectos que se considera importante es la prensa profesional, ya que ocupa un puesto muy relevante para la transmisión a la sociedad de la importante función del magisterio. “Algunas como *El Magisterio Español*, de gran difusión en todo el país, trataba de dar a conocer algunos de los cambios cualitativos que se producían y que debían multiplicarse”. (Domínguez Cabrejas, M.R., 2002, pg. 40) A pesar de que el éxito al principio quizás no fuera el deseado, son una gran fuente de información actualmente para conocer lo que opinaban las personas que estaban en contacto con la educación del momento y conocían todos los cambios que se estaban llevando a cabo, como la “Revista de Pedagogía”.<sup>14</sup>

Aunque había intenciones de conseguir en España un nuevo modelo de educación, por medio de nuevas ideas procedentes de otros países europeos, debido a la situación de inestabilidad política por la que se estaba pasando, los resultados tardaron en llegar.<sup>15</sup> Este proceso fue largo y laborioso. Hay autores que han trabajado este asunto; así encontramos a Domínguez Cabrejas, M.R., (2002, pp. 19-60) que realiza un recorrido muy elaborado que habla de la formación del profesorado en el XX.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Domínguez Cabrejas, M.R. (2002). La formación del profesorado..., op. cit., pp. 38-40.

<sup>15</sup> Juan Borroy, V.M. (2000). Una mirada a cien años de Educación en España. *Anales*. Calatayud: UNED, p. 6.

<sup>16</sup> Domínguez Cabrejas, M.R. (2002). La formación del profesorado..., op. cit., pp. 19-60.

En 1882 surge una serie de congresos, jornadas y exposiciones, que suponen una nueva fuente de información para los maestros. En ellas se explicaban novedades del magisterio, entre otros aspectos, pero tenían el inconveniente de que solo había una minoría de maestros que podían disfrutarlos. Años más tarde, se crean las Conferencias pedagógicas que eran de carácter obligatorio para las Escuelas Normales e Inspección, donde los maestros e interesados por la educación podían conocer nuevas propuestas útiles para su actividad docente. En 1887 la Institución Libre de Enseñanza comenzó a publicar el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, gratuito para maestros, que poseía diferentes programas, metodologías, recursos, nuevos contenidos que serían de gran apoyo y utilidad para los docentes.<sup>17</sup>

Como ya menciona Corts Giner, I. (1988, pp. 201-203) una nueva e interesante aportación fue la creación, en 1907, de la JAE<sup>18</sup> (Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas) descendiente de la ILE<sup>19</sup>. La JAE subvencionaba una serie de viajes a profesores, de Escuelas Normales, catedráticos de las Universidades y a inspectores, para que visitaran países europeos que pedagógicamente estaban más avanzados y conocieran las nuevas metodologías en los propios centros escolares y asistieran a conferencias de reconocidos profesores y así poder expandir esas ideas por España. De todos esos viajes se dedujeron nuevos cambios que se veían precisos en nuestro sistema educativo como por ejemplo la dedicación de mayor presupuesto a la educación (para maestros, construcción de escuelas y material). Un mayor interés por la enseñanza de las lenguas vivas, música y educación física. La importancia de ofrecer cursos para seguir formando a los maestros. Y también la creación de escuelas al aire libre, así como la graduación de la enseñanza.

En esta primera década también se produce otra incorporación que es la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio<sup>20</sup>, posteriormente llamada Escuela

---

<sup>17</sup> Domínguez Cabrejas, M.R. (2002). La formación del profesorado..., op. cit., pp. 38-40.

<sup>18</sup> Para ampliar información sobre la JAE véase: "El laboratorio de España". La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas (1907-1939). También Sainz R., (1936). Impresiones de viaje. *Revista pedagógica*, marzo, pp. 105-109. Ruiz Berrio, R. (2001). Aportaciones de la Junta para la Ampliación a la renovación de la enseñanza superior en España.

<sup>19</sup> Para consultar información sobre la Institución Libre de Enseñanza ver: Ureña, E.M. (2001). Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza. En Álvarez Lázaro, P. *Cien años de Educación en España...*, op. cit., pp.223-239.

<sup>20</sup> Para conocer la historia de este centro puede consultarse la obra: Molero Pintado, A., & Del Pozo Andrés, M. (1989). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Superior de Magisterio; con la finalidad de mejorar la formación de los profesores de las Escuelas Normales e inspectores/as de primera enseñanza.<sup>21</sup>

En 1923 se proclama la Dictadura de Primo de Rivera<sup>22</sup>, que durará hasta 1930. En este nuevo régimen político surgió de nuevo una preocupación por cambiar la situación educativa en España. A pesar de ello, no se observó una mejora de la calidad educativa durante este período; solo aumentó la educación a nivel cuantitativo. Primo de Rivera concebía la educación como un medio para transmitir sus ideales y los principios “Religión” y “Patriotismo” van a ser fundamentales.<sup>23</sup>

Con la llegada de la II República a España<sup>24</sup> (1931-1939), la educación pasó por una serie de transformaciones en todos los niveles y sus resultados fueron positivos. Este período es considerado por algunos autores como “El tiempo de la gran ilusión”.<sup>25</sup>

Aquel año de 1931 se hizo una buena labor en los ministerios, pero especialmente en Hacienda y Educación, aunque es falso el aserto de que en el segundo se operó sobre la nada, pues hubo precedentes valiosísimos (Hernández Ruiz, S., 1997, p. 171).

Entre las reformas que se llevaron a cabo durante la República merece destacarse el *Reglamento de Escuelas Normales del Magisterio primario* publicado el 17 de abril de 1933. Las primeras modificaciones que se iban a llevar a cabo estaban relacionadas con el nivel primario; como son la construcción de escuelas, la mejora de la situación económica, mejorar los procesos de selección del profesorado, acercarse a las zonas rurales... En cuanto a la formación del profesorado la cultura general no iba a adquirirse en las Escuelas Normales, sino por medio de Bachiller en los centros de Segunda Enseñanza; posteriormente una formación profesional en las Escuelas Normales,

---

También puede consultarse Ferrer C. Maura, S. (1975). La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). *Revista de Educación*, n. 240, pp. 41-50.

<sup>21</sup> Domínguez Cabrejas, M.R. (2002). La formación del profesorado..., op. cit., p. 41.

<sup>22</sup> Para conocer información sobre la Dictadura de Primo de Rivera véase: Casassas Ymbert, J., (1983). *La dictadura de Primo de Rivera* (1923-1930): textos. Barcelona: Anthropos. También puede verse González Martínez, C. (2000). *La Dictadura de Primo de Rivera: una propuesta de análisis*. Anales de Historia Contemporánea, n. 16, pp. 337-408.

<sup>23</sup> López Martín, R. (1986). El magisterio primario en la Dictadura de Primo de Rivera: notas para su estudio. *Revista Historia de la Educación*, N° 5, Universidad de Salamanca, pp. 359-366.

<sup>24</sup> Para ampliar información sobre la II República véase: Tuñón de Lara, M. (1976). *La II República*. Madrid: Siglo XXI.

<sup>25</sup> Juan Borroy, V.M. (2000). Una mirada a cien años..., op. cit., p. 10. La expresión de “el tiempo de la gran ilusión” la he extraído también de este artículo, pero Víctor Manuel Juan Borroy cita a pie de página quién es el autor: “La expresión “El tiempo de la gran ilusión” se la debemos al profesor Manuel Tuñón de Lara”.

seguido de unas prácticas en escuelas primarias nacionales. Además otro aspecto importante en los estudios de Magisterio fueron los “Trabajos de seminarios” (para aumentar el nivel cultural de los alumnos y adaptarse a sus intereses) y los “Trabajos de especialización” (de párvulos, retrasados, superdotados,...) y la necesidad de aprobar oposición para poder trabajar como maestro en las escuelas del Estado. Y en este nuevo plan apareció un nuevo concepto el de “Instituciones complementarias” como son las mutualidades escolares, los roperos, comedores,...<sup>26</sup> Y también la lista de manuales destinada a la enseñanza primaria, que cada vez era más amplia, empezó a controlar sus contenidos.<sup>27</sup>

Un planteamiento como el expresado no puede recibir más que una sanción positiva, tanto si se compara con el que estaba vigente en ese momento, como con los planteamientos que sobre la formación de los maestros y maestras se plantearon posteriormente a partir de 1942, incluidos los planes vigentes hasta el año 2001 (Domínguez Cabrejas, M.R., 2002, pg. 55)

### **La taylorización de la escuela en España**

Pero sin duda, uno de los cambios más importantes que se llevó a cabo en la educación del siglo XX es la institucionalización y la difusión de las escuelas graduadas, ya que hasta el momento el modelo de escuela existente era la escuela unitaria.

La creación de las escuelas graduadas se vio influenciada por la producción especializada y en cadena que experimentaban en este siglo las fábricas a causa de la organización industrial conocida como Taylorismo.<sup>28</sup>

Se trata pues, de un modelo que desarrolló los principios científicos de la gerencia donde se intentaba incrementar la eficacia empresarial. Así pues, se intentó obtener el mejor producto, al menor costo, en el menor tiempo posible. A partir de estos principios se comenzó a concebir el centro educativo como una empresa donde se ordena según rentabilidad en número de alumnos por profesor, distribución horaria, tipologías de las aulas y todo el conjunto de factores

---

<sup>26</sup> Domínguez Cabrejas, M.R. (2002). La formación del profesorado..., op. cit., pp. 49-54.

<sup>27</sup> Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz..., op. cit., pp. 231-234.

<sup>28</sup> Para profundizar en los aspectos del taylorismo véase: Portilla, M., Villa, C., Arias Montoya, L., (2007). La teoría científica y su impacto en la empresa actual. *Scientia et Technica*, n.35, pp. 311- 314.

que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Guodemar, J., García Fernández, P., Rodríguez González, E., De la Torre, C., 2006, p. 3).

A modo de síntesis, puede decirse que la diferencia entre escuela unitaria y escuela graduada es la siguiente: mientras que la primera se caracteriza porque un único maestro es el encargado de niños de diferentes niveles culturales y edades; en la segunda, encontramos a diferentes maestros, que trabajando conjuntamente, realizan su labor con grupos de alumnos homogéneos.<sup>29</sup> Según Villarejo (1959, p. 4) “la escuela unitaria se contrapone a la escuela graduada por verse más lograda la unidad magistral y menos perfecta la homogeneidad del alumnado”.

#### *El taller artesanal del maestro. La escuela unitaria.*

Se ha relacionado durante mucho tiempo la escuela unitaria con un taller de artesanía y la escuela graduada con una fábrica, donde la educación de los alumnos ha sido el producto, y cuánto mayor ha sido el producto, mejor se ha considerado la escuela. “Pero olvidan muchos que el trabajo de artesanía revela la presencia de un artista, que producirá menos sí, pero con calma, con una impronta que no posee la producción de serie” (Villarejo, E., 1959, p. 5).

La escuela unitaria<sup>30</sup> se define en el *Diccionario de Pedagogía Labor (vol.I)*, publicado en 1936, de la siguiente manera:

Denominación que se da a la *escuela no graduada* regentada por un solo maestro, con niños de distintas edades y fases de educación. Se le da también el nombre de *monodidáctica*, en oposición, a las llamadas “graduadas” o *polididácticas*”, con diferentes clases o grados y varios maestros. (*Diccionario de Pedagogía Labor*, 1936, p. 1216)

El modelo de escuela unitaria se fue creando de manera paralela a la construcción del sistema educativo español, ese modelo seguiría vigente durante mucho tiempo, teniendo sus inicios desde el reinado de Carlos III, hasta la promulgación de la Ley de Moyano

---

<sup>29</sup> Villarejo, E. (1959). Programas de las escuelas unitarias completas. *Revista de educación – Estudios*, n. 114, p. 4.

<sup>30</sup> Para ampliar información sobre las escuelas unitarias véase: Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista de Pedagogía*, enero, pp. 6-14. También Bello, L. (1934). La vida rural y la escuela. *Revista de Pedagogía*, enero, pp. 2-5.

(1857) y una serie de reglamentos que se fueron desarrollando y que contribuyeron a su formación.<sup>31</sup>

La escuela unitaria representa la escuela tradicional, caracterizada por Frabboni del siguiente modo:

-Estructura: centralista, burocrática, jerárquica y separada del ambiente social. Aislamiento docente y centralidad didáctica del aula.

-Contenidos culturales: currículo fundado en la información y la transmisión de un saber dado y unilateral. Creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.

-Didáctica: preponderancia del programa y la lección con protagonismo absoluto del docente. Gran importancia otorgada al manual y el ejercicio individual. Estructura rígida de horarios. (Pericacho Gómez, F.J., 2012, p. 48)<sup>32</sup>

El término de escuela unitaria no debe llevarnos a la confusión con el término de escuela única que por aquellos años era un modelo de escuela que se estaba extendiendo por Francia, cuya finalidad era unificar la enseñanza desde párvulos hasta la Universidad. Aclarado este punto, hay que considerar que a principios del siglo XX el modelo de escuela unitaria era el más extendido por toda España, no solo en pequeñas aldeas y pueblos, sino también en las grandes ciudades.<sup>33</sup>

Como explica Tiana Ferrer, A. (2002, pp. 235-239) la escuela unitaria se organizaba en divisiones. No hay que confundir “divisiones” con los “grados” de la escuela graduada. Ya que los “grados” son grupos diferentes y separados, a los que les corresponden distintos maestros, mientras que las “divisiones” o “secciones”, como se llamarían más adelante, eran agrupaciones de alumnos pero todos dentro de un mismo aula y bajo la responsabilidad de un mismo maestro; a independencia de que el maestro contase en el aula con la colaboración de algún auxiliar. El trabajo en las escuelas unitarias no era sencillo y tampoco lo era atender a todas las secciones de manera que

---

<sup>31</sup> Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz..., op. cit., p. 225.

<sup>32</sup> Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.-Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular. En Pericacho Gómez, F.J. (2012). *Pasado y presente de la renovación...*, op. cit., pp. 47-67.

<sup>33</sup> Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor*. “Escuela unitaria”. (vol. 1, p. 1216). Barcelona: Labor.

todos los alumnos tuvieran cubiertas sus necesidades; es decir, las escuelas unitarias tenían una organización interna muy elaborada y complicada.

El criterio más acertado a la hora de agrupar a los niños en aquellas secciones se basaba en el “grado de posesión del idioma y su dominio con la lengua”. La clasificación tradicional era en tres secciones. La primera sección incluía a aquellos que desconocían la lengua. En la segunda sección se incluía a los alumnos que estaban iniciándose en “lectura y escritura”. Y en la tercera sección a los niños a los que el maestro les podía entregar libros de materias como instrumentos de trabajo.<sup>34</sup> Cabe destacar la importancia que se daba a los aprendizajes elementales, como es el caso de la lectura, que se convirtió en la actividad más importante de la enseñanza primaria. Siendo el medio por el cual los alumnos deberían de adquirir otros conocimientos; ocupando pues gran parte del horario escolar.<sup>35</sup> Como ya redacta Antonio Viñao Frago por medio de esta organización en secciones conseguían una “homogeneización” de ese grupo heterogéneo de alumnos y eso les permitía a los maestros poder utilizar el método simultáneo con alguna de las divisiones (método recomendado) o el método individual, a la vez que el resto del grupo estaba realizando sus actividades.<sup>36</sup> “Se impone un estudio y una clasificación racional y científica de los niños atendiendo más a su edad pedagógica y mental que a su edad física” (*Diccionario de Pedagogía Labor*, 1936, col. 1219). En el diccionario citado anteriormente se propone agrupar a los alumnos en *equipos de trabajo* en lugar de hacerlo de la manera tradicional, es decir, en secciones. La finalidad de este cambio es que dentro de estas escuelas prime el orden y la disciplina (siempre teniendo en cuenta la naturaleza activa de los niños), y se conviertan en comunidades de trabajo.

Santiago Hernández Ruiz, maestro de escuelas unitarias, en sus memorias explica cómo sus alumnos pasaban de una sección a otra sin realizar exámenes de promoción, convirtiéndose ese proceso en algo más “natural”, como escribe en las siguientes líneas: “los mismos chiquillos avanzaban de un lugar a otro más adelantado cuando se sentían capaces de ocuparlo, sin que faltasen instructivos reconocimientos de errores, con el

---

<sup>34</sup> A. Ballesteros y F. Sainz: *Organización escolar*. Publicaciones de la revista de Pedagogía, 2ª ed. renovada, Madrid, 1935, pp. 108-113. En Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España, 1898-1936*. Madrid: Akal, p. 87.

<sup>35</sup> Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor...*, op. cit., p. 1220.

<sup>36</sup> Viñao Frago, A. (2001). La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica. En Álvarez Lázaro, P. (2001). *Cien años de Educación en España...*, op. cit., p. 364.



consiguiente regreso a la posición abandonada, por encontrar que el nuevo emplazamiento les venía grande”. (Hernández Ruiz, S., 1997, p. 149).<sup>37</sup>

La mayoría de las escuelas unitarias van a tener problemas relacionados con el local, la estancia donde se ubicaban y con los materiales de los que disponían. El principal inconveniente era el elevado número de alumnos para lo pequeñas que era las escuelas, además de poca luz y ventilación y condiciones no del todo higiénicas. Aunque durante el primer tercio del siglo XX esas condiciones fueron mejoraron y se creaban grandes edificios para albergar las escuelas. Además para mejorar la situación de las escuelas unitarias, también se proponían cambios en los mobiliarios: en lugar de los pupitres bipersonales o unipersonales reclinados, utilizar mesas planas y sillas móviles (la mesa del profesor puede ser del mismo tamaño que la de los alumnos); un casillero para guardar cada alumno sus materiales y armarios en el aula para guardar materiales comunes, los cuales deberían ser accesibles para todos los niños. La decoración del aula sencilla y con instrumentos útiles para trabajar.<sup>38</sup>

Otro inconveniente surgía a la hora de distribuir el tiempo y el trabajo. Para intentar mejorar la organización de la práctica escolar y docente, en el *Diccionario de Pedagogía Labor* hablan de agrupar las materias en dos bloques: por un lado asignaturas de contenido material como serían las Ciencias Sociales y la Ciencias Naturales y por otro lado las asignaturas de contenido formal como son: la lectura, escritura, el dibujo, el canto,...Las primeras son el contenido de las asignaturas formales. Además de un plan de trabajo que dejaran ver el progreso de los alumnos en cada materia.<sup>39</sup>

### *La fábrica de los maestros. La escuela graduada.*

Para comprender la relación entre escuela graduada y la especialización del trabajo en las fábricas, autores como Rufino Blanco, gran defensor de este modelo de escuela, habló de sus ventajas a través de un símil con la producción de alfileres en las empresas:

---

<sup>37</sup> Hernández Ruiz, S. (1997). *Una vida española del siglo XX...*, op. cit., pp. 137-151.

<sup>38</sup> Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor...*, op. cit., pp. 1217- 1218.

<sup>39</sup> *Idem*, p. 1220.

Catorce obreros que tuvieran a su cargo todo el proceso productivo fabricarían 20 alfileres diarios cada uno, es decir, 280 al día; pero si “en vez de trabajar aisladamente se reúnen en una fábrica, bajo la dirección de una persona inteligente, y se dividen el trabajo... podrán producir diariamente más de ¡100.000! alfileres”. Apliquemos, decía, “la teoría de la división del trabajo a la escuela primaria y el resultado será semejante”: al trabajar cada maestro con un solo y homogéneo grado, y no con todos, la escuela graduada, concluía, “permite duplicar, por lo menos, la acción directa del maestro sobre el niño”. (Blanco, R., 1899, pp. 17-20)<sup>40</sup>

Ahora bien, se entiende por escuela graduada<sup>41</sup> la agrupación de los alumnos, que poseen un nivel similar de conocimientos, en una misma aula, bajo la responsabilidad de un maestro, que va a utilizar un método mutuo y simultáneo, para trabajar con ellos, bajo un plan de estudios general. La escuela graduada significaba pues una manera de distribuir a los niños en función de sus capacidades; en este caso las secciones de las escuelas unitarias pasan a llamarse clases y al frente de cada una de ellas un maestro. Este plan de estudios general está dividido en diferentes cursos o años académicos y diferentes disciplinas.<sup>42</sup>

El nacimiento de la escuela graduada<sup>43</sup> se produce a la vez que se extendían entre los maestros nuevas concepciones de la educación y además en un momento de revalorización de la actividad infantil.<sup>44</sup> Según sus defensores supone la renovación de la enseñanza, de los contenidos y métodos, con ello se busca la educación integral de los niños mediante una enseñanza activa y útil, donde cada vez tuvieran menos importancia los libros de texto y más las excursiones escolares, la educación física y las actividades manuales, entre otras. “Pero no eran sólo las posibilidades espaciales y educativas las que se tenían en cuenta. La cuestión de fondo era otra: dar un estatus o carácter científico y profesional a la tarea de enseñar. Revalorizarla socialmente” (Viñao Frago, A., 1990, p. 83)

---

<sup>40</sup> Blanco, R. (1899). *Escuelas Graduadas*. Madrid: Tipografía de Enrique Barela. En Viñao Frago, A. (2001). La escuela graduada..., op. cit., p. 370. En Álvarez Lázaro, P., (2001) *Cien años de Educación en España...*, op. cit., pp. 363-388.

<sup>41</sup> Para ampliar información véase: Viñao Frago, A. (2001). La escuela graduada..., op. cit., pp. 363-388.

<sup>42</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., p. 8.

<sup>43</sup> Para conocer más sobre las escuelas graduadas se pueden consultar: Alonso Zapata, M. (1932). Una escuela graduada. *Revista de Pedagogía*, julio, pp. 295- 300. Hueso, V. (1936). Como se hace una escuela graduada. *Revista de Pedagogía*, enero, pp. 13-19.

<sup>44</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., p. 31.

El cambio de escuelas unitarias (donde estaban juntos alumnos de distintas edades y capacidades) por escuelas graduadas (separación en clases distintas edades y niveles) resultó uno de los grandes avances promovidos por la ILE y asumidos por la administración (Liébana Collado, A., 2009, p. 8)

Pero este cambio no suponía algo nuevo, sino que implicaba un nuevo orden en las escuelas, aunque no fue sencillo ya que afectaba a todos los ámbitos de la vida escolar: alumnos, centros, currículo, maestros, métodos, agrupaciones... Como explica Viñao Frago, A. (1990, p. 9) la escuela graduada surgió para solucionar los problemas que durante años afectaban a las escuelas, a los alumnos, a los maestros... pero en sus inicios el modelo que se quería establecer no estaba claro, tampoco la manera de hacerlo y no todas las personas buscaban los mismos fines. Como veremos a continuación fue un proceso largo.

La idea de escuela graduada aparece a finales del siglo XIX, en el Real Decreto de 23 de Septiembre de 1898. En este primer intento se quería empezar a introducir la graduación en las escuelas anejas a las Normales, para innovar pedagógicamente, experimentar y permitir a todos los maestros conocer los nuevos métodos y los principios de la escuela graduada; para posteriormente trasladar este modelo al resto de escuelas.<sup>45</sup> Este cambio se quiso llevar a cabo por medio de un “ensayo” a modo de modelo organizativo; pero este primer intento fracasó.<sup>46</sup>

Ya escribe Juan Borroy, V. (1998, pp. 126-128) sobre la aprobación, en los primeros años del siglo XX, de una serie de Reales Decretos que buscan el establecimiento de las escuelas graduadas. El R.D. de 1905 quiere establecer la graduación en todas las escuelas públicas de primaria, pero por falta de medios económicos este cambio se suspende por medio del Real Decreto de 18 de agosto del mismo año. Hasta 1910, no aparece un nuevo Decreto que vuelve a hablar de un cambio de escuela unitaria a graduada. Ahora dirigido a todas aquellas que tuvieran un número de alumnos superior a setenta, siempre y cuando el espacio del centro fuera el adecuado, que el maestro hubiera aprobado una oposición, buenos resultados en sus prácticas y que en las

---

<sup>45</sup> Juan Borroy, V.J. (1998). *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés en el primer tercio del siglo XX*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 126.

<sup>46</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., p. 13.

poblaciones donde se iban a poner en marcha estas escuelas graduadas existirán niños que no tuvieran plaza en las escuelas públicas. Este mismo año surge un nuevo Decreto que complementa al anterior, pero un cambio de ministro hace que en 1911 aparezcan nuevas condiciones y criterios para poner en marcha la graduación; ésta podía introducirse mediante el desdoblamiento de los auxiliares o bien la graduación de la población escolar, es decir, a cada maestro o maestra les correspondía un grupo de alumnos lo más homogéneo posible. El criterio utilizado para crear estos grupos homogéneos era en base a la edad, aunque también intervenía otro factor como era la distancia de la escuela al hogar de cada alumno.<sup>47</sup>

La graduación de la enseñanza fue el más claro intento por racionalizar las prácticas docentes con el objetivo de obtener la mayor rentabilidad posible. La escuela recibía los influjos de las teorías de la organización que se estaban aplicando en el mundo de la industria. (...) Se trataba de hacer de la escuela un lugar de producción eficaz, de rentabilizar todos los recursos. (Juan Borroy, V.M., 2004, p. 45)

Como describe Tiana Ferrer, A. (2002, pp.239-240) el proceso de transición de la escuela unitaria a la escuela graduada, aunque lento y arduo, se llevó a cabo por la confluencia de una serie de factores.

Uno de los factores que intervino en ese proceso fue la *aparición de nuevos conceptos pedagógicos y didácticos*, que fueron la base pedagógica de las escuelas graduadas. Empezó a verse necesario un orden mediante el cual los conocimientos que debían impartirse se trabajaran de manera secuencial a lo largo del tiempo. Esto surgió debido a la necesidad de tener que atender a alumnos de diferentes edades y con distintos ritmos.

Este nuevo orden trajo consigo los conceptos de “ciclicidad”, es decir, que los alumnos en cada grado y en relación a cada materia, recordaran lo aprendido en los cursos anteriores y ampliaran y profundizaran, en el presente grado, nuevos conocimientos sobre la materia; y el concepto de “concentración” que podía entenderse

---

<sup>47</sup> Se puede consultar sobre todas las leyes de la graduación en el primer tercio del siglo XX en Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor...*, op. cit., pp. 1248-1249., que explica de manera concisa la finalidad de cada una de ellas.

de dos maneras. Una primera manera consistía en trabajar una materia y a partir de ella ampliar contenidos de otras, con relaciones lógicas; y otra forma consistía en trabajar con centros de interés, como los propuestos por Decroly.

Otro factor importante fue la aparición de un *nuevo currículo ampliado*, como respuesta a las demandas de maestros y pedagogos que consideraban que el currículo de la escuela primaria era muy limitado. Es en 1901, en el Real Decreto de 26 de Octubre, cuando aparecen los términos de ampliación de contenido de las materias de enseñanza primaria; que añadía nuevas materias además de las ya existentes en la Ley de Moyano; “se trata de un currículo prescrito mucho más moderno, amplio y ambicioso que el anterior existente” (Tiana Ferrer, A., 2002, pg. 243) y solo podía llevarse a la práctica a través de la graduación de la enseñanza debido a una creciente especialización y diferenciación curricular, además del requisito de una mayor estancia del alumnado en la escuela.<sup>48</sup>

La aparición de las escuelas graduadas también precisaba de nuevos instrumentos didácticos, y es aquí donde tuvieron un papel importante *los programas y manuales escolares*, ya que la nueva situación exigía de instrumentos que facilitaran la aplicación del currículo dentro de las aulas y que permitiera una organización y coordinación entre los diferentes maestros que trabajaban con los mismos alumnos.<sup>49</sup>

La implantación de la enseñanza graduada implicaba dinero y nuevos edificios. Es así, como bajo el consentimiento de algunos municipios se empieza a construir edificios “*ad hoc*” y se consideró esta construcción como una de las mejores respuestas a la crisis del 98.<sup>50</sup>

Pero hasta llegar a la escuela graduada que conocemos actualmente, y a la confluencia de todos esos factores, fue preciso mucho tiempo y valorar muchos aspectos. El *Diccionario de Pedagogía* de 1936 describe una serie de problemas a los que tuvo que enfrentarse la graduación, ideas que reforzará y explicará Antonio Viñao

---

<sup>49</sup>Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz..., op. cit., p. 244.

Frago en su libro *Innovación Pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada en España (1898-1936)*.<sup>51</sup>

Un problema al que tuvieron que enfrentarse durante la creación de las escuelas graduadas era decidir cómo se iba a seleccionar y a clasificar a los alumnos. Para solventarlo tuvieron en cuenta tres criterios: la edad real o cronológica, la edad mental y el nivel de instrucción. Lo más habitual fue la combinación de varios de estos criterios y solía destacar siempre uno de ellos por encima de los demás. Existía pues una relación entre los criterios de edad cronológica y edad mental, puesto que la edad cronológica ayudaba a determinar el tipo de retraso o adelanto mental que poseía cada alumno en base a sus años. “Tal adecuación curso-edad se convertía, de este modo, en el ideal de toda escuela graduada” (Viñao Frago, A., 1900, p. 84). Como se explica en el *Diccionario de Pedagogía de 1936*<sup>52</sup>, el establecimiento de grupos hizo necesaria la creación de test de inteligencia para decidir el paso de los alumnos de un curso a otro; donde cada escuela debía formularlos y por ello no había dos escuelas graduadas iguales. Pero sí se daban “instrucciones prácticas” y “advertencias” para su aplicación. Así maestros y directores podían determinar la “edad mental” y el “coeficiente intelectual” de cada alumno en función del número de respuestas acertadas, siempre teniendo en cuenta su edad cronológica.

En el “examen de instrucción” la comparación que se hacía entre los alumnos se basaba en “el grado de instrucción del término medio de los niños de la misma edad y condición social que asisten a la misma escuela”. En esta prueba se examinaba a los alumnos en lectura, cálculo y ortografía y se clasificaban según sus resultados en: normales, anormales (había tres tipos: retrasados, que eran los únicos educables; los idiotas, que no se comunicaban con iguales ni hablaban; y por último los imbéciles, que no comprendían el lenguaje) y niños adelantados. “La “homogeneidad”, así conseguida, haría “más fácil, más racional y más fecunda la labor de los maestros”” (Viñao Frago, A., 1900, p. 87)<sup>53</sup>

Toda esta clasificación y ordenación de los alumnos en cursos, clases y secciones trajo la necesidad de una programación y ordenación del currículo, de manera anual, y luego semanal y diariamente; que supuso el origen de los diarios y cuadernos de

---

<sup>51</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España, 1898-1936*. Madrid: Akal.

<sup>52</sup> Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor...*, op. cit., p. 1251. Barcelona: Labor.

<sup>53</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., p. 86.

registro, de los calendarios y de los horarios, de las memorias mensuales y semanales. En todos estos aspectos se va a basar la evaluación y ayudará a determinar el pase de los alumnos de un curso a otro. Así pues se empezó a generalizar el examen o nota anual, que determina el pase o no al siguiente curso.<sup>54</sup> Además la graduación fomentó creación una comunidad educativa, donde colaboraran padres y maestros.

Otro problema que apareció en este proceso de creación de las escuelas graduadas fue la elección de un tipo de graduación u otro. Así hablamos de la existencia de tres modelos:<sup>55</sup>

-La especialización por grados. Consiste en que un mismo maestro permanece siempre en el mismo curso o grado y son los niños al pasar de curso los que se encuentran con un nuevo maestro. Este modelo tiene ventajas como la especialización del maestro en ese curso o grado y la posibilidad de que el maestro globalice todas las actividades. Pero tiene los inconvenientes de que ese maestro no puede estar presente toda la vida escolar de los alumnos y no llega a conocerlos y viceversa tampoco.

-La especialización por enseñanza. Consiste en que cada maestro se encarga de impartir una asignatura concreta, los niños tienen tantos maestros como materias y pasan de clase en clase. Como el modelo anterior, tiene ventajas e inconvenientes. En cuanto a los inconvenientes pueden aparecer dificultades al relacionarse unas materias con otras, ya que eso implica una buena coordinación entre los maestros. Y las ventajas las encontramos en un trabajo muy elaborado y pronunciado por parte de cada maestro a causa de su especialización, todos los maestros lo son de todos los alumnos y pueden conducir toda su vida escolar a lo largo de todos los cursos, lo que permitirá conocer a los alumnos y ver su progreso.

-La rotación de clases. El maestro pasa con sus alumnos de curso en curso. En cuanto a las ventajas, el maestro trabaja como en una escuela unitaria pero con un grupo “homogéneo”, son conducidos todos los niños de la misma manera y el maestro puede conocer perfectamente a cada alumno y valorar sus posibilidades y dificultades en cada materia. “Teóricamente tiene este sistema todas las ventajas de la escuela unitaria y las de la escuela graduada” (*Diccionario de Pedagogía Labor* (vol. 1), 1936, p. 1252). Pero presenta también el mismo inconveniente que los dos modelos anteriores ya que puede

---

<sup>54</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., p. 103- 116.

<sup>55</sup> Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor...* op., cit., pp. 1251-1252.

ocurrir que un alumno no pueda seguir el ritmo y tenga que ser recogido por un maestro del curso anterior.

Otro problema que surge es el aumento del número de maestros en las escuelas; cada uno de ellos desempeñará una función distinta, habrá maestros encargados de trabajos complementarios, como pueden ser: la biblioteca, el ropero, gabinete,.. Y otros encargados de enseñanzas especiales como la educación física, la música, el dibujo...<sup>56</sup>

Lo que supone un cambio de mentalidad y de formación de los maestros y una mejor consideración social y económica de los mismos.<sup>57</sup>

Puede decirse que cambió la naturaleza del puesto de trabajo maestro, cambió la concepción del conocimiento que se transmitía en las aulas, de los contenidos –que fue necesario dividir y repartir en cursos-, la evaluación y la promoción de alumnos era sustancialmente distinta en una escuela graduada que en una unitaria. (Juan Borroy, V.J., 2004, p.47).

Por ello se estudia la selección de los maestros y también la del director que aparecerá con la creación de las escuelas graduadas. Y esto implica delimitar las funciones que van a desempeñar y no siempre estarán de acuerdo ambas partes. “La escuela graduada implicaba una nueva figura, la del maestro-director, y un nuevo tipo de relaciones e interacciones entre éste y los maestros, entre estos últimos y entre los maestros y los maestros-auxiliares.” (Viñao Frago, A., 1990, p. 17)

La selección de estos maestros y directores va a generar una serie de conflictos, tal y como explica Juan Borroy (1998, p. 134):

Opiniones las hubo para todos los gustos. Desde quiénes defendían la elección por parte de directores y maestros de las nuevas incorporaciones, hasta los partidarios de concurso de méritos, de la oposición específica y del procedimiento “autonómico” sometido al marco legal general que regulaba el concurso de traslados. Una fórmula ensayada y extendida, fue la creación de Patronatos en cada escuela graduada que se encargaban de la selección del director y de los maestros.

---

<sup>56</sup> Juan Borroy, V.M. (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón* Zaragoza: Ibercaja, p. 46.

<sup>57</sup> *Idem*, p. 46.



Como se destaca en el *Diccionario de Pedagogía Labor*, vol.1 (1936, p.1255) el director necesitaba tener unas características de organizador y ser capaz de pensar en la escuela y sus relaciones del presente pero también como serían en el futuro. Debía ser activo y dejar que sus maestros conservaran su capacidad de acción, ya que “el director no debía ser como un jefe de empresa y los maestros sus obreros” sino que tuvieran iniciativa y trabajaran adecuadamente siempre teniendo en cuenta al resto de profesores y al director. Pero la principal función del director consistía en saber coordinar a todos los maestros y sacar de ellos sus mejores cualidades para conseguir el modelo de educación que querían para sus escuelas, no anulando la espontaneidad de los maestros. El niño debía ver que maestro y director eran dos personas diferentes, pero igual de importantes.

Virgilio Hueso publicó un artículo donde analiza las direcciones de las escuelas graduadas y en él explicaba las funciones que debería tener un director:<sup>58</sup>

El director de una escuela graduada está encargado de asegurar la buena marcha del establecimiento, a él corresponde repartir los niños en las clases, aplicar el reglamento escolar, velar porque cada uno de sus colaboradores enseñe con método y obtenga resultados satisfactorios, cuidar del orden y la disciplina en el establecimiento y tomar todas las precauciones de higiene que necesita una importante aglomeración de niños. Esta tarea, delicada y compleja a la vez, le crea una pesada responsabilidad; porque él tiene que responder ante sus jefes del buen nombre y de la prosperidad de la escuela. (Hueso, V., 1935, p.109)

Como era previsible, surgieron conflictos entre maestros y directores, ya que los maestros no estaban acostumbrados a la presencia del director y tampoco a crear un plan común. “A los maestros les costó asumir la jerarquización que la existencia de un director imponía” (Juan Borroy, V.J., 1998, p. 135). También fue difícil la coordinación entre los maestros ya que en la mayoría de las escuelas graduadas el modelo de graduación utilizado era el de rotación de clases y esto supuso, en definitiva, convertir la escuela graduada en una suma de escuelas unitarias.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Hueso, V. (1935). Las direcciones de Escuelas Graduadas. *Revista de Pedagogía*, marzo, p. 108-112.

<sup>59</sup> Juan Borroy, V.J. (1998). *Mitos, creencias y mentalidades...*, op. cit., pp. 135-137.

Y otro de los obstáculos, al que se enfrentaron durante la creación de las escuelas graduadas, fue la necesidad de crear diferentes espacios para poder poner en práctica la enseñanza y las nuevas metodologías. Pero “La lentitud con que se llevaba a cabo la construcción de escuelas graduadas, su elevado coste y el hecho de que casi la totalidad de las escuelas fueran unitarias, forzó la búsqueda e implantación de *soluciones provisionales*”. (Viñao Frago, A., 1990, p.36).

Una de esas medidas fue el establecimiento del “doble turno” en las escuelas, recomendado especialmente para las escuelas unitarias, ya que en un mismo turno no tenían el espacio necesario para albergar las diferentes clases que se habían creado con la graduación de la enseñanza. Otra de estas soluciones provisionales fue la coeducación, es decir, destinar una escuela para cada sexo. Recomendada especialmente esta medida para las localidades. Surgió también la “graduación a distancia”, que consistía en que locales separados formaran parte de una única escuela. Y el desdoblamiento de las escuelas unitarias que poseían Auxiliarias; donde los auxiliares se convertían en maestros de escuelas independientes.<sup>60</sup>

Fue muy importante el emplazamiento de las escuelas y la cantidad de espacio no edificado, ya que servirá para campos de juego, para hacer deportes y como espacio para realizar actividades agrícolas y de jardinería. Las escuelas debían de recoger nuevos servicios complementarios, considerado importantes como son: una sala de usos múltiples, una biblioteca, comedor, un ropero, vestuarios, sala de música, taller, sala de profesores,...

Con la llegada de la II República a España la escuela graduada adquiere más fuerza y también el debate que trae consigo. En este momento ya no se habla de propuestas sino que la escuela graduada es una realidad y ya encontramos construcciones nuevas, en construcción y proyectos.

### *De la escuela unitaria a escuela graduada en España*

Como hemos podido leer en las aportaciones de numerosos autores, el paso de la escuela unitaria a la escuela graduada se convirtió en un proceso lento y no se logró de manera sencilla en todas las escuelas. Durante el primer tercio del siglo XX no solo era superior el porcentaje de escuelas unitarias frente al de escuelas graduadas, sino que

---

<sup>60</sup> Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., p. 36-37.

también es conveniente destacar el bajo número de grados que presentaban en aquellos momentos las escuelas graduadas existentes. Todo ello se puede comprobar por medio de las siguientes tablas.<sup>61</sup>

Tabla 1. Diferencia entre el número de escuelas unitarias y escuelas graduadas

<b>AÑO</b>	<b>ESCUELAS UNITARIAS</b>	<b>ESCUELAS GRADUADAS</b>
<b>1923</b>	26.439	641
<b>1929</b>	30.120	784
<b>1932</b>	36.398	1.357
<b>1933</b>	40.830	1.572
<b>1935</b>	41.287	1.884

FUENTES: *Anuario Estadístico de España. 1923-24*, pp. 478-79; *Idem. 1930*, p. 616; *Idem. 1934*, pp. 78-79 y *Estadística de Escuelas Graduadas*, Madrid, 1935, pp. 5-6. En López Martín, R (2001). *La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar en la España del s. XX*. Valencia: Universitat de Valencia, p. 89.

A la hora de analizar el contenido de la tabla anterior hay que considerar el número de escuelas unitarias y de escuelas graduadas existentes de 1923 a 1935.

La diferencia entre el número de escuelas unitarias y graduadas en 1923 es muy elevada, el número de unitarias superaba en más de 25.000 al de escuelas graduadas. Hablando de porcentajes, en esta fecha el número de unitarias suponía un 97,63% de las escuelas y un 2,36% de las escuelas eran graduadas.

Diez años más tarde y a pesar de que el número de graduadas fue creciendo, pasando de las 641 a las 1.572, el número de escuelas unitarias seguía aumentando de 26.439 a 40.830. Así en 1935 la diferencia entre escuelas unitarias y graduadas era de 39.403. Esto supone que del total de escuelas que había en 1935 (43.171), un 95.64 % (aproximadamente) eran escuelas unitarias y un 4.36% (aproximadamente) eran escuelas graduadas.

Con el análisis de la tabla se puede entender el proceso tan lento que supuso la creación y la introducción de las escuelas graduadas. Se puede observar que el número de escuelas graduadas de 1923 a 1933 aumentó pero de manera muy lenta en comparación con el crecimiento que experimentaron las escuelas unitarias; mientras que se crearon 14.391 escuelas unitarias más , solo se crearon 931 escuelas graduadas.

---

<sup>61</sup> López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de Valencia. pp. 86-89

Tabla 2. Diferencia entre el número de grados en España entre 1923 y 1935

Nº de grados	1923	1935	Diferencia
2 grados	25	-	-
3 grados	394	836	442
4 grados	123	462	339
5 grados	10	159	149
6 grados	81	239	158
7 grados	4	51	47
8 grados	5	40	35
Más de 8 grados	-	97	97
<b>Totales</b>	<b>642</b>	<b>1.884</b>	<b>1.242</b>

FUENTES: *Estadística de Escuelas Graduadas, Madrid, 1935, p. 10. En López Martín, R., (2001). La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar en la España del s. XX*  
Valencia: Universitat de Valencia, p. 89.

En la tabla anterior podemos observar datos relacionados con el número de grados existentes en 1923 y en 1935 en las escuelas. Es decir, refleja la realidad del modelo graduado en España de manera comparada entre esas dos fechas.

Podemos comprobar que tanto en 1923 como en 1935 lo más extendido eran escuelas con tres grados. No solo la escuela unitaria seguía siendo el modelo más extendido en 1935, sino que en esa fecha el 44,37% de las escuelas graduadas no superaban los tres grados.

Mientras que en 1923 no había ninguna escuela de más de 8 grados, en 1935 había 97. En 1935 no hay ninguna escuela con 2 grados pero sí en 1923 encontrábamos 25 escuelas con ese número tan bajo. El número de escuelas con cuatro, cinco, seis, siete y ocho grados fue creciendo de 1923 a 1935, como consecuencia también del crecimiento de escuelas graduadas que hemos observado en la tabla 1.

Las tablas son pues un claro ejemplo de que el paso de un modelo de escuela fue algo lento y laborioso; del mismo modo ocurría con el número de grados que se crearon en las escuelas desde 1923 a 1935.

Todos estos cambios que generó el paso de las escuelas unitarias a las escuelas graduadas fueron vistos por muchos maestros como algo positivo, pero muchos de ellos consideraron que el modelo anterior era el adecuado y que trabajando y buscando diferentes formas de enfocar la enseñanza, en este tipo de escuelas, el aprendizaje de los alumnos sería exitoso, sin la necesidad de tener que modificar toda la estructura tanto interna como externa de la escuela para convertirlas en escuelas graduadas.

La graduación exigió a los maestros un cambio en la manera de entender su trabajo y algunos de ellos manifestaban serias dudas a propósito de las bondades de la graduación y se quejaban de que en “pocos meses” no se podía apreciar el progreso de los alumnos, ni la labor del maestro. (Juan Borroy, V.M., 2004, p. 47)

Entre esos maestros defensores del modelo de escuela unitaria encontramos a Santiago Hernández Ruiz.

### **Santiago Hernández Ruiz**

Santiago Hernández Ruiz fue un importante pedagogo aragonés. Nació en Atea (Zaragoza) un 1 de mayo de 1901 y falleció un 8 de abril de 1988 en Valderrobres (Teruel).<sup>62</sup> Don Santiago se vio inmerso en todos los cambios que sufrió la educación durante el primer tercio del siglo XX, como alumno, como estudiante de Magisterio, como maestro y como inspector.<sup>63</sup>

Tuvo una temprana escolaridad y en sus memorias recuerda el importante papel que desempeñaba su maestro al conseguir y al mantener un orden en la escuela, que le permitía dar respuesta a las necesidades de cada uno de sus alumnos. A los 14 años termina de manera satisfactoria su enseñanza primaria.<sup>64</sup>

Ingresó en la Escuela Normal en junio de 1916 como alumno libre. Cursó el primer año sin inconvenientes y aunque no le resultaron sencillos los siguientes tres cursos los

---

<sup>62</sup> Fernández Clemente, E. (2002). *La biografía de don Santiago en la Gran Enciclopedia Aragonesa*. En Tiana Ferrer, A., & Juan Borroy, V.M. *Santiago Hernández Ruiz y la Educación...*, op. cit., pp. 15-16.

<sup>63</sup> Para ampliar información véase Hernández Ruiz, S. (1997) *Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)*. Introducción y edición de Víctor M. Juan Borroy. Zaragoza: Instituto de Ciencias Humanas de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

<sup>64</sup> Idem, pp. 47-49.

finalizó de manera satisfactoria, gracias a su elevado interés. Realizó sus prácticas en la escuela Santa Marta, y más tarde se convirtió en el maestro de ese grupo. Así pues antes de cumplir los 19 años don Santiago ya era maestro.<sup>65</sup>

En 1921 Santiago Hernández se trasladó a Madrid donde impartió clases a párvulos en el colegio del Santo Ángel de la Guarda. A la edad de 22 años se presentó a las oposiciones para ocupar una de las 1500 plazas vacantes en escuelas. Supera la primera fase y en 1924 aprueba el segundo y el tercer ejercicio, éste último práctico, y así consiguió su plaza en Paniza.<sup>66</sup>

Durante el tiempo que tardarían en otorgarle su puesto, Santiago Hernández Ruiz marchó a trabajar a Casetas, donde tuvo que hacerse cargo de ciento cincuenta alumnos. En abril de 1925 ocupó su plaza de Paniza.<sup>67</sup>

Cuando se proclama la II República en España, Santiago Hernández Ruiz aprueba otra oposición y trabaja en el Grupo Escolar El Pilar de Zaragoza (Madrid). De 1932 a 1936, fue de manera sucesiva secretario general, presidente de la Comisión de Estudios Pedagógicos y de la Asociación Nacional de Estudios Pedagógicos. Consiguió la plaza de director en el Grupo Escolar de Tirso de Molina (Madrid, 1933). Mostró especial interés por la Asociación de Magisterio Primario y siguió participando en el Magisterio Nacional en los ámbitos pedagógicos y societarios. Y en 1935 se trasladó a Teruel donde fue inspector de primera enseñanza a la vez que dirigió una academia para estudiantes de Magisterio.<sup>68</sup>

Destacó en su trayectoria en la prensa con publicaciones de artículos en *El magisterio de Aragón* y en *La Educación*; y también fue colaborador asiduo de *El Magisterio Nacional*. Ganó el concurso “Nacional de Literatura” en 1928, con una antología de Azorín, Gómez de la Serna, Ramón y Cajal, entre otros autores, que recibe el nombre de *Letras españolas*. Fue crítico con las lecturas que se trabajaban en las escuelas ya que consideraba que no aportaban nada y resultaban aburridas para ellos.

---

<sup>65</sup> Hernández Ruiz, S. (1997). *Una vida española del siglo XX...*, op. cit., pp. 88-91.

<sup>66</sup> Idem, pp. 131-136.

<sup>67</sup> Idem, pp. 134-136.

<sup>68</sup> Idem, pp. 167-214.

Tuvo mucho éxito con la publicación de: *Mis amigos y yo*, *Un año de mi vida* y *Curiosidades*<sup>69</sup>.

Don Santiago, se preocupó en todo momento por la situación política de su país, fue militante del Partido Radical Socialista y, posteriormente, de la Unión Republicana. Al finalizar la Guerra Civil (1936-1939), por su condición política, se exilió a México. Aunque a finales de los sesenta regresó a España a pasar largas temporadas a Valderrobres (Teruel), pueblo de su esposa.

En la vida profesional de Santiago Hernández Ruiz hay tres períodos claramente diferenciados por transcurrir en países distintos. Estos cambios de escenario geográfico le vinieron impuestos, como a millares de científicos, artistas, profesores e intelectuales españoles, por las dolorosas circunstancias de la guerra civil. Lo que no lograron tales circunstancias es desviar ni un instante una de las más recias vocaciones docentes que me ha sido dado a conocer en mí ya larga vida profesional por senderos, algunos, paralelos a los suyos y en ocasiones, felices para mí, coincidentes (...) Hernández Ruiz, pues, nació maestro, pero también se hizo. Y se hizo a sí mismo, estudiando mientras trabajaba (Sacristán, A., 1980, pp. 63-64)

Durante su vida en México desarrolló numerosos trabajos: Profesor del colegio Luis Vives (México, 1939); Director de enseñanza primaria de la academia Ruiz de Alarcón (México, 1940); Subdirector general y director de primaria del Colegio Madrid (México, 1941); Supervisor de Educación Normal y miembro del Consejo Técnico (México, 1947); Trabaja en el Proyecto Principal Núm.1 de la Unesco (1957-1967); Trabajó en licenciatura, maestría y doctorado en la Universidad Nacional Autónoma (México, desde 1967). En 1981, se retiró de las tareas docentes, pero siguió publicando artículos y libros, redactando memorias e inspirando editoriales.<sup>70</sup>

Hasta aquí un breve recorrido personal y profesional por la vida de Santiago Hernández Ruiz.

Hernández Ruiz es un buen ejemplo de una generación quizá irrepetible de educadores: maestros, inspectores, profesores de escuelas normales, profesores de institutos... Hombres y mujeres ilustrados que iban a traer la luz a una España tan necesitada de ideas, de

---

<sup>69</sup> Juan Borroy, V.M. (1997). Introducción... op. cit., pp. 26-27.

<sup>70</sup> Fernández Clemente, E. (2002). La biografía de don Santiago..., op. cit., pp. 16-17.

racionalidad y de modernidad. Maestros que, atentos de cuanto se hacía en el exterior, protagonizaron determinantes cambios en la educación y en las escuelas del primer tercio del siglo XX (Tiana Ferrer, A. & Juan Borroy, V.J., 2002, p. 9).

*Santiago Hernández Ruiz, defensor de la escuela unitaria*

Ya escribe Juan Borroy (1998, p. 109) que Santiago Hernández Ruiz no siempre va a estar de acuerdo con los cambios que se estaban produciendo en la escuela y con las aportaciones de metodologías extranjeras. “Hoy no deja de sorprender la capacidad crítica de un maestro “de pueblo”, como a él mismo le gustaba decir y, sobre todo, su interés por ofrecer datos procedentes de experimentos realizados en su propia escuela” (Juan Borroy, V.M., 1998, p.112).

Santiago Hernández Ruiz estuvo presente en la transición del modelo de escuela unitaria a escuela graduada. Algunos de sus trabajos como maestro transcurrieron en escuelas unitarias, como es el caso de su labor en Paniza y Valderrobres y también conoció el funcionamiento de las escuelas graduadas en el “Pilar de Zaragoza” (Madrid) y en el “Tirso de Molina”.<sup>71</sup>

Cuando don Santiago ejerce su labor como docente se da cuenta y deja constancia de que la graduación y muchos nuevos métodos no pueden aplicarse en la totalidad de la población como a él mismo le sucedía en Paniza, donde tenía un elevado número de alumnos, casi 60, todos ellos de diferentes edades:<sup>72</sup>

Ante esta realidad, de poco me servían los conocimientos pedagógicos clásicos ni modernos. De éstos me vino a la memoria lo mejor que me podía venir cual era la propia declaración de que no funcionaban con grupos mayores de 25, y a lo sumo, de 30 alumnos, y aun ello, a condición de que fuesen perfectamente homogéneos: la inefable “escuela a la medida” de Claparède. Ahora bien, yo tenía ante mí un número doble de escolares, que era la suma de todas las heterogeneidades. Y si con el tiempo había de probar que aquellas limitaciones eran arbitrarias, ahora comprendí que tenía que poner al margen mis ilusiones estudiantiles, tan maltratadas ya en Zaragoza por otros motivos,

---

<sup>71</sup>Tiana Ferrer, A. (2002). La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz..., op. cit., p. 224.

<sup>72</sup> Hernández Ruiz, S. (1997). *Una vida española del siglo XX. Memorias...*, op. cit., pp. 137-138.



y afrontar la realidad en cuyo seno, yo era el único responsable ante la sociedad infantil, y el máximo ante la adulta. (Hernández Ruiz, S., 1997, p. 138)

Basándose en su experiencia y en sus conocimientos sobre las influencias europeas y la situación por la que está pasando España en aquellos años, Santiago Hernández comienza a ser crítico con el sistema de graduación, siempre siendo coherente en sus explicaciones.

Don Santiago no estará de acuerdo con la forma de promoción de los alumnos en las escuelas graduadas por medio de “las pruebas objetivas estandarizadas de promoción” y “los exámenes de promoción con disyuntiva reprobatoria para cada año escolar”, introducidas por Binet y otros compañeros, y con las que se buscaba la mayor homogeneidad en las aulas lo que se conseguiría cuanto mejores fueran los resultados de los exámenes de promoción. Eso permitía que el maestro pudiera trabajar mejor y que sus alumnos avanzaran más en conocimientos, ya que las escuelas unitarias eran muy heterogéneas. Santiago Hernández va a considerar a la homogeneidad como un “mito” entendiendo que por medio de estos exámenes “lo que se establecía era un sistema de heterogeneidad permanente y disolvente, a partir ya del primer grado” (Viñao Frago, A., 1990, p.94-95) ya que con este nuevo sistema no se conseguía esa homogeneidad perseguida al mezclar alumnos repetidores con alumnos nuevos, y volvían a encontrarse con aulas de diferentes edades, diferentes ritmos de aprendizaje y mentalidades. Por tanto la escuela graduada pasaba a ser una escuela unitaria, dividida en seis o más secciones y mal organizada, donde lo único que importaba era el paso a una sección superior.<sup>73</sup>

Él mismo redacta en sus memorias que fue en una escuela unitaria donde más innovó: “La innovación floreció en los años siguientes, porque la escuela unitaria es el medio natural, específico, del trabajo personal, en cuanto que, por necesidad, todos los niños quedan fuera de la acción directa del maestro más tiempo que dentro de ella”. (Hernández Ruiz, S., 1997, p. 151)

Don Santiago en su labor como maestro en escuelas unitarias comprendió que el primer paso para poder impartir clases es realizar una programación para poder dar

---

<sup>73</sup>Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., pp. 94-95.

respuesta a ese elevado número de alumnos. Además va a realizar actividades muy interesantes que van a quedar plasmadas en su libro *Un año de mi vida*.

Actualmente existe una edición facsímil de 1998 de *Un año de mi vida* que nos explica de manera sencilla y a la vez entretenida cómo transcurre la vida de un joven maestro de pueblo en un aula de 60 alumnos, cómo se organizan, y las actividades que realizan. Existe una relación entre los personajes de la ficción y los personajes de la realidad, siendo así don Santiago representado en la ficción por un joven maestro llamado don Julio y los alumnos que aparecen en la historia son realmente cada uno de los niños a los que dio clase cuando trabaja en la escuela de Paniza. Esta relación de los personajes está descrita en páginas anteriores a la edición facsímil, de igual manera que una presentación y una breve introducción.<sup>74</sup>

Gracias al contenido de este libro podemos entender la escuela que don Santiago defendía y cómo transcurría el día a día. En el prólogo del libro queda plasmada la finalidad que Santiago Hernández Ruiz persigue con cada una de sus líneas y sus párrafos:

Mi propósito ha sido éste: Hacer un libro escolar que salga más de la Escuela misma que del cerebro del Maestro; que esté saturado de vida infantil y de ambiente infantil, sin ser un manojito de insípidas puerilidades. Ofrecer, a la infancia, niños. Pero no niños artificiales, sino niños naturales viviendo en un mundo natural. Si lo he conseguido, no lo sé de fijo. Los compañeros decidirán. Este libro quisiera ser un impulso de acercamiento; de acercamiento que parece vislumbrarse en el horizonte de nuestra vida colectiva, y que, por el bien de España, deseo que llegue a feliz meta. (Hernández Ruiz, S., 1998, pp. 9-10)

Introduciéndonos en el contenido de la obra podemos conocer gracias a la voz del narrador, un alumno de don Julio, cómo era el funcionamiento interno y qué actividades realizaba en aquella escuela de pueblo.

El narrador de la historia de *Un año de mi vida* explica que a pesar de que por aquel entonces lo normal era encontrarse con escuelas mal dotadas, con pocas comodidades y escasa decoración, ésta era grande, luminosa y bonita. La describe de esta manera:

---

<sup>74</sup> Hernández Ruiz, S. (2007). *Un año de mi vida*. Edición Facsímil. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.)

La nuestra es grande y buena; bella y luminosa. Consta de dos rectángulos: uno el más largo, da a la calle Mayor. El otro da al patio de la casa. Es alta de techo y las paredes son del todo blancas. No tienen carteles, ni cuadros ni otros colgajos. Sólo hay seis pizarras y otros seis mapas. Pero éstos están colgados juntos y cada una se saca cuando se utiliza. (...) La luz entra en nuestra Escuela por seis grandes ventanas de dos metros de altas por metro y medio de anchas (2 x 1'5) y un balcón. (Hernández Ruiz, S., 1998, p. 11 - 12)

Los alumnos en el aula estaban organizados en tres secciones, la primera de ella compuesta por 10 alumnos, luego una segunda sección de niños de nueve a once años y una tercera sección formada por los niños más pequeños de la clase. A cada una de las secciones don Santiago, en la ficción don Julio, se le otorgaba una serie de tareas tanto individuales como grupales.

Pero el grupo más trabajador de la Escuela es sin género ninguno de duda la sección segunda; esto es, los chicos de nueve a once años (...) Es inverosímil el número de planas caligráficas, dibujitos y otros trabajos que terminan en un mes los veinticinco chiquillos que componen la sección. En el mes de marzo se han aproximado al millar además de llevar al corriente su cuaderno de dictado y problemas y haber terminado algunos hasta dos o tres, desde el principio de curso, de ejercicios varios. (Hernández Ruiz, S., 1998, p. 143)

Así pues, en esta escuela unitaria la forma de pasar de una sección a otra depende de lo aprendido y se demostraba al finalizar el curso en el repaso que el maestro hacía con sus alumnos.

Ya a comienzos del libro se muestra la manera que tiene don Julio de trabajar con sus alumnos. Algo tan sencillo como es organizar la escuela, tarea que perfectamente la puede desempeñar una persona, en el libro se convierte en una actividad escolar, en la que tienen que colaborar todos los alumnos de la clase, realizando cada uno funciones distintas y colaborando entre todos para alcanzar el mismo fin: dejar el aula más limpia y despejada. A lo largo del libro se pueden ver diferentes actividades muy interesantes que se realizaban en el aula y que hacían partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje y desarrollo.<sup>75</sup>

Las clases como podemos ver en la obra no consistían en repetir y memorizar lo que el maestro decía. Había sesiones en las que los niños trabajaban dentro de las escuelas; y otras en las que el maestro los sacaba a dar paseos por el pueblo, los niños no dejaban

---

<sup>75</sup> Hernández Ruiz, S. (2007). *Un año de mi vida...*, op. cit., p.12.

de aprender y además también jugaban. En esos paseos, don Julio les explicaba cosas sobre la naturaleza, las estaciones,... y además los niños aprendían nuevos juegos y deportes, con los que no solo se lo pasaban bien, sino que aprendían las reglas de los juegos y a respetarlas, a jugar en grupo, cooperar y colaborar. Después de cada paseo, los alumnos realizaban un resumen de lo que habían aprendido.

Hay un capítulo en la obra que muestra un claro ejemplo de cómo trabajaba don Julio con sus alumnos. El capítulo se llama “La fiesta de la raza” y explica las actividades que realizaban este día divididas en dos tipos; por la mañana se dedicaban a hablar sobre el descubrimiento de América y la tarde la dedicaban a dar un paseo. A cada sección, le mandaba una tarea diferente. A la sección superior, les pedía que realizaran cada uno un trabajo sobre América, buscando información en los libros y preguntando al maestro. Y además todo el grupo debía realizar un resumen conjunto, que debería estar terminado el día 13 a las cuatro de la tarde. Los trabajos se completaban con dibujos.

Otra de las actividades que realizaban eran obras de teatro, estas obras de teatro podían tener finalidades diferentes, por ejemplo tal y como se explica en el libro para conseguir mobiliario de la escuela nuevo.

-Vaya, esto no puede ser; hay que sacar de un lado o de otro mesas bipersonales modernas. Si logramos que haya para veinte o treinta niño y otras tantas niñas, habremos conseguido al menos quitar a todos tres o cuatro años de permanencia en esos detestables bancos de corredor.

Y acto seguido pidió a Zaragoza cuatro o cinco comedias infantiles. (Hernández Ruiz, S., 1998, p. 30)

También el maestro proponía diferentes proyectos que deberían trabajar los alumnos. Estos proyectos deberían trabajarse en grupo, uno por mes y entre todos los miembros del grupo debían elegir cada mes a un “encargado”, las funciones de éste quedan explicadas claramente en el libro:

Sois completamente libres en la forma y reparto de esta labor. No me interesa más que el resultado. Y como de éste hay que responder, vosotros elegiréis libremente un jefe y me comunicaréis vuestra elección. El elegido me hará entrega del trabajo el día 25 de cada mes. Y, como elegido vuestro, debéis hacerle caso y respetarle. (Hernández Ruiz, S., 1998, p. 54)

Como estos proyectos funcionaban con éxito, muchos de los niños de otras secciones querían trabajar también en ellos y si don Julio lo consideraba oportuno, porque el niño que lo pedía realizaba adecuadamente su trabajo, éste podía colaborar con los niños de la primera sección.

Todas las actividades y proyectos que realizaba este maestro van a ser trabajadas teniendo en cuenta los intereses de los niños y siempre de manera cooperativa. Otros trabajos que realizaban eran por ejemplo periódicos mensuales, cuadernos con problemas matemáticos, un proyecto sobre la acción española en América, un proyecto de las regiones españolas, otro de los juegos típicos del pueblo.

A lo largo del libro hay algunos cuentos como “El miedo”, “El héroe”, “El perro de Colasin”. Y también habla y explica algunos aspectos que son relevantes para la vida de los alumnos y sus familias como son: la siembra, la poda, la oliva, los almendros, el buen tiempo, sequía, el cierzo, la lluvia... todos ellos títulos de capítulos. Además de múltiples refranes o dichos y todo ello acompañado de ilustraciones.

El libro pues, es un claro ejemplo de cómo don Santiago trabajaba con los alumnos en esta escuela unitaria y de los valores que defendía; como seguirá haciendo a lo largo de su vida profesional como en su trabajo en el “Proyecto principal de la UNESCO” que ya he nombrado con anterioridad. Nos muestra su carácter innovador y como se podían solucionar todos los problemas por los que atravesaba la escuela unitaria, desde las condiciones de organización e higiene, a la manera de trabajar el maestro con los alumnos. Santiago Hernández no representaba a un maestro de una escuela tradicional, no le importaba únicamente que los alumnos aprendieran y memorizaran la lección, sino que dejaba tiempo para que los alumnos pudieran experimentar con el medio, proponía actividades conjuntas, donde los alumnos aprendían valores muy importantes y se esforzaba para que asistieran día a día a la escuela y se interesaran por su aprendizaje. Todo eso lo consiguió en la escuela que defendía, en una escuela unitaria.

## CONCLUSIONES

Conseguir la educación que conocemos actualmente en España, no fue algo sencillo ni rápido, por el contrario, hablamos de un proceso largo y laborioso que trajo consigo numerosos cambios que precisaron del esfuerzo de muchas personas para poder ser llevados a cabo.

Desde aquella crisis de 1989, que no fue solo económica sino también social como ya hemos nombrado con anterioridad, hasta la actualidad podemos hablar de muchas personas que han luchado por impulsar una serie de cambios en la educación. Siempre hay personas más conocidas que otras gracias a la trascendencia de sus trabajos, pero no debemos olvidar la importante función que desempeñan los maestros que día a día están con sus alumnos poniendo todo su interés por acercarlos al conocimiento y abrirles nuevos caminos. “El maestro es la piedra fundamental del rendimiento escolar, y éste, es el incentivo máximo de la asistencia de los niños a la escuela” (Hernández Ruiz, S., 1997, p. 137). Exacto, como ya explicaba don Santiago son los maestros los que deben conseguir que los alumnos asistan gustosamente a la escuela y que disfruten aprendiendo.

Son afirmaciones como la anterior las que me han llevado a hablar de Santiago Hernández Ruiz, que aunque como docente trabajó en numerosos puestos, además de ser un gran pedagogo, escritor y de realizar trabajos de gran importancia, fue un buen maestro de escuela y orgulloso de ello buscó siempre innovar en su trabajo. Desarrolló metodologías procedentes de otros países, algo que no deja de ser curioso en aquellos años ya que no disponían de los mismos medios que en la actualidad para estar informados sobre todo lo que ocurría fuera del país. A diferencia de la situación actual en la que podemos conocer información a través de diferentes medios, sobre metodologías y actividades que están teniendo mucho éxito en nuestro país o a miles de kilómetros de España, para aplicarlas con los alumnos y quizás no se está innovando tanto como las posibilidades que hay a nuestro alcance nos permiten.

La capacidad de cuestionar las metodologías y medidas de otros países de don Santiago, siempre apoyándose en criterios justos, es otro de los aspectos que hay que destacar. Cuando estemos en frente de cualquier actividad o método que nos hayan recomendado, considero que debemos tener la capacidad de juzgar si en nuestra aula o

escuela va a tener el mismo efecto. Habrá que probarla y observar los resultados, igual no bastará con aplicarla una sola vez, pero deberemos tener en cuenta siempre las características de nuestros alumnos, a que grupo o grupos se quieren aplicar las actividades y sus posibilidades. Es este interés por innovar, por trabajar y por conocer nuevas ideas lo que verdaderamente deberíamos tener todos los maestros, ya que lo que transmitamos en el aula será lo que los niños aprendan y recuerden.

Un aspecto muy importante para mí es hablar de aquellos pequeños pueblos que cuentan con una escuela, ya que como futura maestra, que tarde o temprano espera aprobar unas oposiciones, trabajaré en una de ellas como primer destino, de la misma manera que han hecho la gran mayoría de maestros. Y es que estas escuelas no dejan de ser iguales que las escuelas unitarias que defendía Santiago Hernández Ruiz, escuelas que pueden que pertenezcan a un CRA, pero en esencia son un grupo de alumnos de lo más heterogéneo, donde un único maestro debe hacerse cargo de todos ellos y dedicarles el mismo tiempo y esfuerzo.

Entonces me surgen muchas cuestiones, porque en nuestra sociedad el modelo que tenemos como referente de escuela es el de una escuela graduada y todo lo que gira entorno a ella, desde la formación de los maestros, con especialidades, pasando por el material que venden las editoriales y currícula, está destinado a este modelo de escuela. Por ello veo necesario conocer cómo se puede trabajar en las escuelas unitarias, porque no han desaparecido, al revés, siguen siendo una realidad y cuando empecemos a trabajar nos daremos cuenta de que quizás el concepto de escuela, que teníamos en nuestra mente, no es lo que tenemos ante nuestros ojos. No estaremos ante un gran edificio con clases para cada curso, donde cada curso representa una edad, donde hay diferentes profesores, el de matemáticas, el de lengua, el de música, el de inglés... Sino que nos encontraremos ante una escuela pequeña, en la que uno de nosotros tendrá la función de ser el único maestro de alumnos desde los tres hasta los doce años, y con suerte, contaremos con el apoyo de otro maestro especialista que vendrá a dar educación física o música un par de veces por semana. Como es de esperar tendremos bastantes inconvenientes a la hora de organizar nuestro trabajo, entre ellos relacionados con el material, diferente para cada asignatura y organizado por cursos. Quizás encontremos una forma de trabajar con él, pero ese material no está diseñado para este modelo de

escuela y no resulta más útil que una programación diseñada por el propio maestro, para su grupo de alumnos y teniendo en cuenta la globalidad.

Tanta especialización, quizás en este entorno, en lugar de ayudarnos nos cierra muchas puertas, porque nos veremos incapaces de impartir clases a niños de diferentes edades, ya que a nuestro alcance no habrá disponibilidad de material que nos pueda ayudar si queremos que cada uno de ellos logre avanzar, ni tampoco nadie nos habrá enseñado a trabajar en escuelas así. Aunque afortunadamente creo que contamos con una fuerte capacidad creativa, con mucha información que puede ayudarnos a trabajar y con la posibilidad de modificar actividades y adaptarlas si vemos que no funcionan con nuestros alumnos.

Como maestros tenemos que gestionar todos los recursos que tenemos a nuestro alcance, como hacía don Santiago y han hecho muchos maestros. Tendremos que organizarnos cada hora del calendario escolar, buscar formas alternativas para trabajar con todos estos alumnos y alejarse de tantos libros que están destinados a cursos y materias específicas, con esto no quiero decir que no nos podamos apoyar en ellos.

No podemos pensar que con la aparición de las escuelas graduadas desaparecieron todas las escuelas unitarias, porque tarde o temprano nos veremos en una de ellas y tendremos que dar lo mejor de nosotros, para que nuestros alumnos saquen lo mejor de ellos mismos, porque esa es la esencia para mí del magisterio, ser un verdadero profesional que realiza su trabajo de la mejor manera, aunque por circunstancias, como puede ser el tipo de escuela en el que trabaje, no pueda realizar su labor como estaba acostumbrado o como esperaba que fuera. Porque nosotros debemos adaptarnos a las características de nuestros colegios y clases, y si los recursos con los que contamos no dejan avanzar nuestro trabajo tendremos que adaptarlos o buscar alternativas que sean efectivas ya que lo que verdaderamente importa es la educación de nuestros alumnos y su aprendizaje.

En definitiva, con mi trabajo he reflexionado sobre la educación, sobre el sistema educativo actual que parece tambalearse y por el que tenemos que seguir luchando como hicieron todos aquellos maestros de finales del siglo XIX y del siglo XX para que la educación en España se convirtiera en un derecho universal. Derecho del que mi generación hemos podido disfrutar gracias a una educación pública muy buena, con la



que hemos llegado hasta aquí y donde la gran mayoría, hemos aprendido de grandes maestros y profesores a los que verdaderamente les ha importado nuestro aprendizaje.

Esto nos lleva a tener que respetar y defender la profesión de maestros, ya que actualmente no está valorada como se debería y muchas veces quitamos credibilidad a la misma. Porque no tenemos que olvidar que el Magisterio es un título, una profesión y ante todo un estilo de vida.

Por último considero que los objetivos que me propuse en la elaboración de este trabajo se han cumplido, y me siento afortunada de haber podido conocer el trabajo que desempeñaron muchas personas, a las que tenemos que agradecer estar donde nos encontramos ahora mismo y que nos ayudan a entender el origen de lo que hoy conocemos. Muchas cosas han cambiado y mejorado a lo largo del siglo pasado, pero otras han estado y seguirán como son las escuelas unitarias, y es algo que no debe desaparecer porque son la esencia de los maestros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Lázaro, P., (2001) *Cien años de Educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación.

Capilla Lasheras, J.L., (2013). *Diario de un aprendiz de maestro*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.

Casassas Ymbert, J., (1983). *La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930): textos*. Barcelona: Anthropos.

Corts Giner, I., (1988). Notas sobre la influencia europea en la renovación de la educación española a principios del siglo XX. *Cuestiones Pedagógicas*, Sevilla, nº4-5, pp. 201-209.

Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Luis Miracle.

Ferrer C. Maura, S., (1975). La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). *Revista de Educación*, n. 240, pp. 41-50.

Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.

González Martínez, C. (2000). *La Dictadura de Primo de Rivera: una propuesta de análisis*. *Anales de Historia Contemporánea*, n. 16, pp. 337-408.

González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación*, n. 21, pp. 175-198.

Guodemar, J., García Fernández, P., Rodríguez González, E., & De la Torre, C. (2006). Modelos educativos: del Taylorismo al e-learning. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol.4, pp. 1-15.

Hernández Ruiz, S. (1997) *Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)*. Introducción y edición de Víctor M. Juan Borroy. Zaragoza: Instituto de Ciencias Humanas de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Hernández Ruiz, S., (2007). *Un año de mi vida*. Edición Fascímile. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.)

Hueso, V., (1935). Las direcciones de escuelas graduadas. *Revista de Pedagogía*, marzo, pp. 108-112.

— (1936). Cómo se hace una escuela graduada. *Revista de Pedagogía*, enero, pp. 13-19.

Juan Borroy, V.J. (1998) *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés del primer tercio del siglo XX*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

— (2000). Una mirada a cien años de Educación en España. *Anales*, pp. 181-194. Calatayud: UNED.

— (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Ibercaja.

— (2013). El magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936). *Innovación educativa*, n. 23, pp. 97-109.

Liébana Collado, A., (2009). *La Educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencias Recíprocas.

López Martín, R. (1986). El magisterio primario en la Dictadura de Primo de Rivera: notas para su estudio. *Historia de la Educación*, Nº 5, Universidad de Salamanca (pp. 359-366).

— (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de Valencia.

Molero Pintado, A., & Del Pozo Andrés, M. (1989). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Pericacho Gómez, F. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, nº1, pp. 47-67.

Portilla, M., Villa, C. & Arias Montoya, L. (2007). La teoría científica y su impacto en la empresa actual. *Scientia et Technica*, n.35, pp. 311- 314.

Puelles Benítez, M. (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos.

Sacristán, A., (1980). Homenaje a Santiago Hernández Ruiz. *Revista de información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco*, n. 24, pp. 63-68.

Sainz R., (1936). Impresiones de viaje. *Revista de pedagogía*, Marzo, pp. 105-109.

Sánchez Sarto, Luis (Dir) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor*. (Vol. 1). Barcelona: Labor.

Tiana Ferrer, A., & Juan Borroy, V.M., (2002). *Santiago Hernández Ruiz y la Educación de su tiempo (1901-1988). Miradas desde un centenario*. Zaragoza: UNED y Diputación Provincial de Zaragoza.

Tuñón de Lara, M. (1976). *La II República*. Madrid: Siglo XXI.

Villarejo, E. (1959). Programas de las escuelas unitarias completas. *Revista de educación – Estudios*, n. 114, pp. 4-8.

Viñao Frago, A., (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España, 1898-1936*. Madrid: Akal.

— (2001) La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica. En Álvarez Lázaro, P., (2001). *Cien años de Educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 363-388.

— (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

— (2005). Tiempos familiares, tiempos escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX). *Historia de Educação*, n.17, p. 33-50.

— (2013). Introducción. En Capilla Lasheras, J.L., *Diario de un aprendiz de maestro*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón. pp. 13-33.