

La reforma educativa de Marcelino Domingo. La implementación de los postulados de la Escuela Nueva en la España republicana

The educational reform of Marcelino Domingo. Implementation of the New School's ideas in Republican Spain

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-615>

Manuela Ortega-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0001-9187-0578>

Universidad de Jaén

Resumen

El objetivo principal de este artículo es revelar la relación existente entre las ideas educativas de Marcelino Domingo, primer ministro de Instrucción Pública durante la Segunda República, y los principios de la Escuela Nueva, entendiendo que la reforma emprendida por el nuevo ministro estaba destinada a desarrollar un sistema educativo basado en los postulados de esta corriente pedagógica. Para llevar a cabo esta investigación, se ha optado por una perspectiva interdisciplinar y una metodología cualitativa, basada en el Análisis de Documental de Contenido (ADC). A partir del análisis de sus ensayos y discursos, se han podido identificar las principales ideas pedagógicas en el pensamiento político de Marcelino Domingo, relacionadas con la Escuela Nueva. Principios tales como coeducación, la escuela activa y la creatividad fueron trasladados a los decretos que dieron forma al nuevo sistema educativo. La conclusión final de este artículo es que Domingo significó el punto de enlace entre el movimiento republicano y la Escuela Nueva en España, pues pasó de ser una corriente pedagógica minoritaria y restringida a iniciativas privadas, a constituir las bases del sistema educativo público y oficial en la Segunda República.

Palabras clave: Escuela Nueva, España, innovación educativa, pensamiento político, política educativa, republicanismo.

Abstract

The aim of this research is to reveal the relationship between the educational ideas of Marcelino Domingo, Minister of Public Instruction during the first government of the Second Republic, and the principles of the New School, understanding that his educational reform intended to develop an educational system based on the postulates of this pedagogical movement. To carry out this research, we have chosen an interdisciplinary approach and a qualitative methodology, based on Documentary Content Analysis (DCA). From the analysis of the essays and speeches, we have been able to identify the main pedagogical ideas in the political thought of Marcelino Domingo, related to the New School. The regulation that shaped the new educational system, reflected principles such as coeducation, the active school and creativity. The conclusion of this article is that Domingo was the point of connection between the republican movement and the New School in Spain, since it went from being a minority pedagogical current restricted to private initiatives, to constituting the foundations of the public and official educational system in the Second Republic.

Keywords: New School, Spain, educational innovation, political thought, educational policy, republicanism.

Introducción y estado de la cuestión

El estudio del sistema educativo en la Segunda República ayuda a entender la importancia que los republicanos dieron a valores democráticos como el de igualdad, libertad y prosperidad, así como al progreso del conocimiento y al compromiso del gobierno con su ciudadanía. Tal y como señaló Antonio Molero en 1977, el interés por conocer las reformas del primer gobierno de la República radica en el hecho de que, en los albores de los años treinta, se sucedieron las transformaciones de mayor calado en el ámbito educativo. Así pues, se antoja analíticamente relevante examinar las ideas que en torno a esta cuestión mantuvo el primer titular de la cartera educativa, Marcelino Domingo.

Las primeras obras sobre la educación en la República se publicaron ya en la década de 1970, destacando el libro de Mariano Pérez Galán (1975), *La enseñanza en la Segunda República española*; el del mencionado Antonio Molero (1977), *La reforma educativa en la II República. Primer Bienio*; el de Mercedes Samaniego (1977), *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*; y el de Claudio Lozano (1980), *La educación republicana, 1931-1939*. Estos primeros estudios aportaron

luz a un periodo de la historia reciente de España que había estado silenciado por la dictadura, especialmente en la identificación de los principales elementos que recogía la política educativa republicana. Conceptos como coeducación, escuela activa, laicidad o modernización de las Escuelas Normales fueron analizados en estas obras de referencia, que aún hoy se consideran como tales. A partir de ellas, se publicaron numerosos estudios que incidían en aspectos concretos de la educación durante la Segunda República, como las misiones pedagógicas (Otero, 1982; Canes, 1993; Otero, 2006); la educación primaria (Molero, 1984; Vicente, 2018); la cuestión religiosa y la educación en la República (Barrios, 1999; Moreno-Seco, 2003; Ostolaza, 2009); la formación del profesorado (Lantero, 1978; Molero, 2009; Alejo, 2015; Menguiano y Del Pozo, 2021); o incluso la inspección educativa en esta época (Martí, 2003). Junto a estos estudios, se ha de mencionar el libro de Antonio Sánchez-Rodríguez (2003), en el que pone atención en los fundamentos constitucionales que permitieron la reforma educativa, y el artículo de Herminio Barreiro (2008) sobre el legado de la reforma educativa en este periodo histórico. También fueron numerosas las publicaciones sobre el desarrollo de esta política social en regiones y localidades concretas (Rodríguez, 1974; Navarro, 1979; Ortega, 1982; Benvenuty, 1987; Palmero, 1990; Berruezo, 1991; Domínguez, 1999; García Salmerón, 2003; Asensio, 2007). En estos estudios locales se pueden apreciar los problemas de la política educativa republicana en su implementación y puesta en marcha, por lo que aportan un valor muy significativo al conocimiento de la educación durante la Segunda República.

Dentro de las publicaciones sobre esta cuestión se han desarrollado diferentes investigaciones que han incidido en los cambios metodológicos de enseñanza (Fernández, 1985; Molero, 1988; Del Pozo, 2004, 2007; Esteban, 2016) así como en iniciativas pedagógicas que aparecieron con anterioridad al cambio de régimen político y que tuvieron una influencia significativa en la República, como la Institución Libre de Enseñanza, la Junta para la Ampliación de Estudios o el Instituto Escuela. En las publicaciones que se centran en estas propuestas se recogen cuestiones relacionadas con el movimiento de la Escuela Nueva, así como el ascendente que el institucionismo tuvo en las propuestas pedagógicas de la Segunda República (Millán, 1983; Palacios, 1988; Viñao, 2000).

El interés por conocer el modelo educativo de la Segunda República condujo al análisis de las figuras políticas de primer y segundo nivel,

que tuvieron un papel relevante en las reformas. Un primer análisis comparado de todos los ministros de Instrucción Pública fue publicado en 1991, en donde se analizaba, desde una perspectiva sociológica, la extracción social, los estudios extranjeros, la actividad profesional y carrera política, así como la movilidad ministerial (Cuenca y Miranda, 1991). No obstante, la mayoría de los estudios en torno a los ministros de esta cartera se han publicado en forma de biografías. Fernando de los Ríos es quien mayor atención ha recibido en este aspecto (Zapatero, 1974, 1999; Cámara, 2000a; Ruiz-Manjón, 2007). Asimismo, se editaron sus obras completas y apareció también un número del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, en 2000, dedicado al ministro socialista, donde se analizaba la reforma educativa llevada a cabo por su ministerio (Cámara, 2000b). Otro de los ministros de Instrucción Pública que ha sido objeto de estudio ha sido Filiberto Villalobos, quien ocupó el cargo en varios periodos del bienio rectificador (Rodríguez, 1985, 2005; Robledo, 2005). Salvador de Madariaga, quien estuviera al frente de este ministerio de marzo a abril de 1934, ha sido objeto de numerosas publicaciones (entre otras, Molina, 1987; Preston, 1987; Derungs, 2009; Grandío, 2017), aunque éstas no se han centrado en su faceta como ministro de esta cartera. La labor ministerial del resto de titulares de Instrucción Pública, sin contar a Domingo, ha sido abordada en obras más generales (Alba, 1975; Álvarez, 2000; Pérez Galán, 2000).

En el caso de Marcelino Domingo, se han publicado diversas obras que profundizan en diversos aspectos políticos y personales, como en su catalanismo (Poblet, 1978), o en su trayectoria política (Carod Rovira, 1990; Subirats, 1995; Pujadas, 1996). Aunque en estas obras se menciona su papel como ministro de Instrucción Pública, no profundizan en sus iniciativas. Y si bien se presta atención a las múltiples publicaciones orientadas a explicar las mudanzas experimentadas en dicho campo durante el primer bienio de la Segunda República, no existe un estudio sobre el papel de Domingo en las reformas educativas, ni sobre las influencias de las nuevas corrientes pedagógicas en sus propuestas políticas.

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente artículo se propone como objetivo principal analizar la relación existente entre las propuestas educativas de Marcelino Domingo y las contribuciones del movimiento de la Escuela Nueva en el sistema educativo republicano. Para ello, se ha planteado coherentemente como segundo objetivo identificar las reformas educativas implementadas en España, en el primer período de la Segunda

República, con el impulso de Domingo. Para llevar a cabo este estudio sobre las reformas educativas en los primeros meses de la República se ha adoptado una perspectiva interdisciplinar, en la presunción de que permite una mayor capacidad interpretativa de las reformas educativas, adoptándose para ello un estudio convergente entre la pedagogía, la historia política y de las políticas públicas, y el pensamiento político. En este sentido, el presente trabajo intenta cubrir el vacío señalado en los estudios sobre la reforma educativa en la República, prestando atención al papel de Marcelino Domingo y su influencia en el devenir de la educación en el régimen republicano.

Fundamentación teórica

La reforma educativa del primer bienio de la República asumió la gran mayoría de los principios que desarrolló el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. Este movimiento surgió en la segunda mitad del siglo XIX como una alternativa al modelo de escuela tradicional que había imperado hasta entonces en Estados Unidos y Europa, principalmente. Su desarrollo estuvo íntimamente ligado a la expansión de las ideas democráticas y al establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización para todos los niños y, en ocasiones, también para las niñas, garantizada por el Estado. El acceso a la educación de niños y niñas procedentes de todas clases sociales provocó que surgieran propuestas educativas que defendían la aplicación de métodos pedagógicos diferenciados, con el objetivo de que alcanzaran un nivel de conocimiento similar. La Escuela Nueva fue una de las grandes defensoras de estos métodos diferenciados (Rude, 1937; Ferreire, 1972; García, 1991; Fernández-Soria y Pérez, 2014), a través de diferentes metodologías como la de Montessori o la de Decroly, que tuvieron una gran difusión por el Viejo Continente (Negrín y Vergara, 2005; Del Pozo, 2007; Lara, 2014).

La expansión de esta corriente pedagógica, a principios del siglo XX, aumentó la preocupación por mantener unos principios comunes y coherentes en las experiencias de escuelas nuevas que se sucedían por todo el mundo. Por esta razón se celebró en Calais, en 1921, una reunión para definir y asentar estas innovadoras ideas, que quedaron finalmente plasmadas en treinta postulados agrupados según afectaran a la organización de las escuelas, a la formación intelectual, o a la

formación moral y estética de los niños. A partir de este congreso, y en consideración de la teoría y la praxis generadas por la Escuela Nueva, los principios de esta corriente se pueden englobar en cinco grandes categorías, a saber: la escuela vitalista (Luzuriaga, 1980; Palacios, 1988); la escuela activa (Dewey, 1900; Luzuriaga, 1980; Vicente, 2002); la escuela paidocéntrica (Murga, 2001; Carreño, 2008); la revalorización del papel del maestro (Schmid, 1976; Carreño, 2008); y la escuela como comunidad (Luzuriaga, 1980; Murga, 2001).

En España, los postulados de este movimiento comenzaron a difundirse a finales del siglo XIX, coincidiendo con la crisis finisecular. Los regeneracionistas pusieron atención a la educación como mecanismo de transformación de la sociedad y apelaron a la configuración de una “enseñanza nueva” que derivara en una “España nueva” (Del Pozo, 2003, p. 320), pero el régimen político no fue favorable a una reforma educativa, hasta que una parte importante del Partido Liberal apostó por los cambios en este sentido, influenciado por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la cual había desarrollado, desde su creación en 1876, nuevas metodologías de enseñanza que recordaban a los postulados de la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1980, p. 233). La proximidad entre liberales e institucionistas se tradujo en el impulso de reformas educativas que trataban de disminuir el papel de la Iglesia católica en la educación española, si bien estos cambios no se lograron mantener en el tiempo. Más eficaz fue dicho maridaje en la creación de instituciones y programas que ayudaron a difundir y asumir las nuevas ideas pedagógicas, incrementando la popularidad de la Escuela Nueva. A este respecto, aparte de ponerse en marcha la Residencia de Señoritas de Madrid (1915) o el Instituto-Escuela (1918) (Vázquez, 2001; Puelles, 2009), el conocimiento de la Escuela Nueva se amplió notablemente con la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), cuya misión principal consistió en sufragar las estancias formativas de los mejores estudiantes fuera de nuestras fronteras (Hernández, 2009; Marichal, 1988; Marín, 1990).

La conexión entre la JAE y la ILE se hizo patente desde el inicio. Prueba de ello es que el primer subdirector de la JAE fue José Castillejo, uno de los alumnos más destacados de la ILE. No menos reveladora es la circunstancia que muchos de los pensionados procedían de esta institución. Así ocurrió con Manuel Bartolomé Cossío y Lorenzo Luzuriaga, dos de los pedagogos más importantes del primer tercio del siglo XX en España, claramente influenciados por la Escuela Nueva y cuyas aportaciones nutrieron el programa reformista de la Segunda

República en materia de educación (Del Pozo, 2003, 2004). Luzuriaga fue uno de los grandes difusores de la Escuela Nueva en nuestro país, utilizando para ello la *Revista de Pedagogía*, publicada entre 1922 y 1936, en la que plasmó las ideas innovadoras procedentes de esta corriente pedagógica. Bartolomé Cossío lo definió como “uno de los precursores más ilustres de las dos ideas básicas de la educación de nuestro tiempo: en el aspecto interno, de la Escuela Activa, y en el externo, de la Escuela Unificada” (Luzuriaga, 1948, p. 132). Más allá de las grandes iniciativas, la Escuela Nueva penetró en España gracias a iniciativas privadas, muchas de ellas procedentes de maestros en Cataluña (Del Pozo, 2003, p. 322), como la del propio Marcelino Domingo.

Material y métodos

La metodología utilizada en esta investigación ha sido cualitativa, basada en el Análisis Documental de Contenido (ADC), entendido como “el proceso cognitivo de reconocimiento, descripción y representación del contenido documental” (Pinto, 1996, p. 301), que se desarrolla en tres fases (Alía, 2008): la lectura del documento, que está influenciada por el contexto en el que tiene lugar tanto la generación del documento como la lectura del mismo (Flick, 2012; Gibbs, 2012); la fase del análisis, donde se realiza el proceso cognitivo a través de la división del texto en varias unidades (segmentación), la eliminación de las unidades no relevantes para el estudio (selección) y a interpretación; por último, está la fase de la síntesis, donde se compone la información a través de la escritura de las conclusiones extraídas de la fase de análisis. En cuanto a las categorías de análisis correspondientes a la segunda fase del proceso de ADC, éstas se han focalizado en el pensamiento político de Marcelino Domingo, expresado a través de sus ensayos y de sus discursos públicos, y en las políticas públicas educativas implementadas durante su periodo como ministro de Instrucción Pública, entendidas como la variable independiente y la variable dependiente, respectivamente.

La consulta de la información para el análisis se ha centrado en fuentes institucionales, en especial, diarios de sesiones y legislación; y fuentes periodísticas, cuya importancia radica en el hecho de que son capaces de generar imágenes de las distintas realidades sociales (Callejo, 2009). Respecto a las primeras, el corpus fundamental de datos se ha obtenido de la legislación republicana, accesible gracias a la digitalización de la

Gazeta: colección histórica, y de los diarios de sesiones de las Cortes Constituyentes, accesible en la serie histórica del diario de sesiones del Congreso de los Diputados. En lo referente a la revisión hemerográfica, la consulta se ha realizado en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, en donde se recoge la prensa histórica española. Las búsquedas en estas bases de datos se han limitado a la franja temporal contemplada en este trabajo: desde el 14 de abril hasta el 17 de diciembre de 1931, meses en los que Marcelino Domingo ejerció como Ministro de Instrucción Pública.

El ADC se ha completado con la consulta de numerosos escritos de Domingo, en los que se puede extraer ideas relacionadas con la cuestión de la educación. De igual forma, sus intervenciones en las Cortes Constituyentes y sus discursos recogidos en la prensa escrita han sido también revisados para llevar a cabo esta investigación, así como el programa político del Partido Republicano Radical Socialista. En este sentido, se ha utilizado la técnica de análisis de discurso, el cual exige estudiar la conformación del discurso, cómo funciona y cómo cambia, para entender el efecto que tiene sobre la sociedad. Pero requiere igualmente del estudio de las referencias de quien realiza el discurso sobre elementos sociales, políticos e institucionales (Lozano, Peña-Marín, y Abril, 1993; Howarth, 1997). En la revisión de su pensamiento político, el análisis temporal se ha ampliado, abarcando desde principios del siglo XX hasta 1936, puesto que este análisis permite identificar los elementos principales de su visión política y, concretamente, de su proyecto educativo para la Segunda República.

Análisis y resultados

El 14 de abril comenzó un periodo cargado de ilusiones democráticas, protagonizado por un grupo de republicanos y socialistas, entre los que se encontraba Marcelino Domingo. Domingo parecía la mejor opción para ocupar el Ministerio de Instrucción Pública en el Gobierno provisional, habida cuenta de su trayectoria profesional y política. A comienzos del siglo XX, Domingo fue uno de aquellos maestros que asumió los principios de la Escuela Nueva y puso en marcha distintas iniciativas en este sentido. Con apenas veinte años, consiguió una plaza como maestro en las escuelas municipales de Tortosa (Tarragona), mientras

que participaba en el movimiento republicano catalán. Como maestro, comprobó desde el primer momento la difícil situación por la que atravesaban las familias más humildes, por lo que inició una campaña de denuncia de las condiciones sociales de estas personas y, además, criticó profundamente el papel de la Iglesia católica como actor principal en la educación. Las presiones a las que se vio sometido hicieron mella en Domingo, y tras dos años ejerciendo en las escuelas municipales, decidió crear, en 1905, una escuela privada en Roquetas, entonces una pedanía de Tortosa. Aprovechando la circulación de las nuevas ideas pedagógicas en Cataluña, el joven maestro definió su escuela como laica, respetando la conciencia individual de los estudiantes e implantó la coeducación en las aulas, como un instrumento que permitía la formación en igualdad. A pesar de las complicaciones, la escuela pronto contó con unos 200 alumnos, de diversa procedencia, gracias a que las familias con menos recursos podían asistir sin coste alguno a su escuela (Garcitoral, 1930, p. 70). Esta experiencia significó una oportunidad única para poner en marcha las nuevas metodologías pedagógicas y comprobar su eficacia en un contexto particular¹.

Mientras ejercía su profesión como maestro, Domingo dio sus primeros pasos en el republicanismo, concretamente, en el republicanismo catalán progresista. De la mano de Rovira i Virgili, se acercó a las ideas republicanas y federalistas de Pi i Margall (Moreno Luzón, 2006; Robledo, 2006). Primero como concejal en Tortosa por Solidaridad Catalana (1909), y posteriormente como diputado (de 1914 a 1923, con la excepción de las elecciones de 1920), se granjeó la simpatía de otros republicanos catalanes y españoles, con quienes colaboró intensamente durante la Restauración. Durante este periodo, experimentó un acercamiento a los socialistas, que a su vez le aproximó al mundo del proletariado. Seguramente como efecto de este tránsito, en sus planteamientos el obrero adquirió el estatus de “mayor y mejor colaborador social en la obra de regeneración que, por necesidad de vida, ha de hacerse”². En todo caso, independiente de las vicisitudes propias de la praxis política, su pensamiento siempre permaneció vertebrado sobre los principios

¹ Algunas de las técnicas y de los métodos de la Escuela Nueva que puso en marcha Domingo en esta escuela de Roquetas están referenciadas en el artículo de prensa “Y vengan hojas sueltas”, *Las Dominicales. Semanario Librepensador*, 01/03/1907, p. 4. Entre ellas, se señalaba la coeducación, la laicidad y la limpieza de las aulas.

² Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Legislatura 1918-1919. 25/04/1918, n. 27, p. 646.

fundamentales de libertad, democracia, justicia, bondad y patria. Bien es cierto que la vertiente patriótica de Domingo hubo de ajustarse a su condición de catalán y catalanista, por lo que diseñó una vía para la solución al problema nacional, que no sería otra que la instauración de una república que garantizara la libertad, a través del pacto, para la articulación de la nación (Domingo, 1930). El posicionamiento del republicano respecto a la articulación de la dimensión identitaria encontraba una conexión, con su programa educativo, en la defensa del uso de las lenguas vernáculas en el aula.

Tras el Golpe de Estado de Primo de Rivera, Domingo se posicionó claramente en la oposición y en 1929 fundó el Partido Republicano Radical Socialista (PRRS) (Avilés, 2006). Este nuevo partido entendía la enseñanza “como uno de los deberes y derechos primordiales del Estado republicano y laico, inspirada en sus normas y orientada a los fines sociales de la comunidad, con exclusión de toda tendencia confesional y dotada espléndidamente en el Presupuesto”. La educación era considerada, pues, como un instrumento para crear comunidad, para reforzar los lazos de unión entre los españoles (Cucalón, 2016). En el Ideario del PRRS (1930) figuraba la instrucción pública como un elemento esencial en la futura República. La educación debía ser “integral, laica y gratuita” en cualquier nivel, habiendo de prohibirse, además, la participación de cualquier comunidad religiosa en el desarrollo de esta política, y promoviéndose la creación de centros educativos públicos donde hubiera demanda. Al entenderse la escuela como un recurso cuya finalidad trascendía el plano puramente formativo, el Estado tenía que garantizar el sostenimiento y la alimentación del niño. Del mismo modo, en este ideario pusieron atención a la educación secundaria y post-escolar, inspirada en su diseño por la experiencia del Instituto-Escuela en dicho ámbito. En esta línea, incidieron igualmente en la enseñanza técnica de profesiones, llamada a planificarse según las necesidades de cada territorio. Respecto a los profesionales de la enseñanza, estipularon la “[u]rgente formación de nuevas y numerosas promociones de maestros con remuneración igual e idéntica proporcionalidad en sus plantillas que los restantes funcionarios públicos”³. Esta última propuesta enlazaba con

³ “Manifiesto del Partido Republicano Radical Socialista”, de diciembre de 1929, e “Ideario del Partido Republicano Radical Socialista”, de septiembre de 1930, ambos recogidos en la obra de Artola (1991).

el principio de revalorización del papel del maestro, que había defendido la Escuela Nueva.

La concepción de la educación como instrumento de transformación democrática se reflejó en la Constitución republicana de diciembre de 1931, concretamente en el artículo 48, el cual sería desarrollado por una legislación específica. Sin embargo, durante los meses que Domingo estuvo al frente del Ministerio de Instrucción Pública, las reformas emprendidas se realizaron a través de decretos, a la espera de aprobar una ley general de educación que nunca llegó. Cuando este republicano ocupó la cartera de educación, la tasa de escolarización era superior al sesenta por ciento de los niños y el cincuenta y seis por ciento de las niñas, aunque menos de la mitad de este alumnado, en torno al cuarenta y tres por ciento, estaba matriculado en centros públicos (Núñez, 2005). A pesar de la breve duración de su mandato al frente de este departamento, el legado de Domingo no se restringió al ámbito normativo, pues su equipo se mantuvo en los gobiernos siguientes, incluso cuando cambiaron los partidos en el Ejecutivo. Entre estos cargos sobresalieron Rodolfo Llopis, como Director General de Primera Enseñanza y Domingo Barnés, como Subsecretario.

Pero entre sus colaboradores contó también con Lorenzo Luzuriaga, quien fuera uno de los principales impulsores de la nueva pedagogía en España. Domingo lo nombró miembro del Consejo de Instrucción Pública, con la intención de que elaborara la ansiada ley de educación, basándose en su “escuela unificada”. La creación de este organismo tenía como objetivo la “renovación creadora que la educación nacional exige para incorporarse rápidamente a los progresos de nuestro tiempo”⁴, y poner al frente a este insigne pedagogo suponía un compromiso real (y alcanzable) con los postulados de la Escuela Nueva. Aunque no se pudo aprobar una nueva ley educativa, las aportaciones de Luzuriaga sirvieron de base para la elaboración de la Constitución republicana en los apartados referentes a la educación y, consecuentemente, para el desarrollo normativo durante los años posteriores (Puelles, 2011).

Entre las medidas impulsadas durante su mandato, la coeducación y la secularización, inspiradas en la Escuela Nueva, ocuparon una parte

⁴ “Decreto relativo a la composición del Consejo de Instrucción pública y de la organización del trabajo en el mismo” (Gaceta de Madrid, núm. 125, 05/05/1931, p. 538).

importante de sus propuestas, además de la adopción del modelo de escuela única, que sería la expresión más acabada de esta corriente pedagógica. Respecto a la coeducación en las aulas, Marcelino Domingo apostó por su instauración en el sistema educativo respondiendo a la idea de la escuela como centro para formar ciudadanos. El gobierno, además, no podía negar a la mitad de la población la educación, pues la República estaría incompleta (Domingo, 1934). Esta concepción de la educación enlazaba con el principio de escuela vitalista, que pretendía desarrollar en las aulas la realidad que existía fuera de ellas. Y como no podía ser de otra manera, los niños y las niñas convivían en las calles, por lo que esa convivencia debía reflejarse, igualmente, en el aula. El encargado de dar forma a esta idea fue Luzuriaga quien recogió la coeducación en su proyecto educativo, garantizando la presencia de las niñas en todos los niveles educativos. Sin embargo, debido a la fuerte oposición de ciertos sectores, la coeducación no se pudo implantar en muchos colegios. Y ello a pesar de que la construcción de nuevos centros favoreció la extensión del acceso de las niñas a la enseñanza primaria (Samaniego, 1977; Molero, 1991). Domingo trató de sortear las referidas resistencias impulsando, entre otras medidas, la aprobación de un decreto que instaba a varios institutos de secundaria a permitir la matrícula de estudiantes de ambos sexos. Al comienzo del mismo se reconocía, de manera explícita y literal, el alcance pretendidamente estructural de esta innovación, pues si se pretendía aplicar la coeducación en cualquier centro oficial de enseñanza secundaria, “no parece razonable mantener las excepciones [...] creando los Institutos femeninos locales [...]. A esta consideración de principio se agrega la urgente necesidad de abrir dichos Institutos a los numerosos alumnos, sin distinción de sexos”⁵.

Junto a la coeducación, la secularización levantó fuertes críticas procedentes de los segmentos más conservadores de la sociedad española. Las propuestas sobre secularización recibieron asimismo críticas de los republicanos más radicales, que las calificaron de tibias (Puelles, 2009). No obstante, este principio, destinado a conseguir una escuela neutral, quedó garantizado desde el inicio de la actividad ministerial de Domingo, quien

⁵ “Decreto disponiendo que los Institutos femeninos de Madrid y Barcelona se sometan al régimen de los demás Centros de enseñanza de su grado y abran sus matrículas indistintamente a los alumnos de uno u otro sexo que lo soliciten, y que las actuales denominaciones de Institutos ‘Infante Beatriz’ e ‘Infanta María Cristina’ sean sustituidos por los de ‘Instituto Cervantes’ e ‘Instituto Maragall’ (Gaceta de Madrid, núm. 241, 29/08/1931, pp. 1495-1496).

aprobó en mayo un decreto por el que se eliminaba la obligatoriedad de la enseñanza religiosa⁶. Pero, lejos de quedar completamente desterrada, una circular publicada pocos días después garantizaba que los padres pudieran solicitar por escrito a las escuelas la formación religiosa de sus hijos, así como la posibilidad de que los símbolos religiosos se mantuvieran en las aulas. En un texto publicado en 1932, *Evangelio de la República*, se justificaba la adopción de esta aproximación conciliadora desde una idea de escuela laica que no podía entenderse “en un sentido de oposición a las creencias religiosas. [...] Este principio denota el máximo respeto a vuestra conciencia de niños y a la conciencia de maestro” (Terrero, 1932, p. 79). El propósito, según Domingo, no era fomentar el anticlericalismo, sino la libertad de conciencia. Y esta libertad de conciencia se entendía fundamental para cumplir con el principio de escuela activa, que requería del respeto a la conciencia del niño para poder desarrollarse como persona.

Sin lugar a dudas, la puesta en marcha del proyecto de “Escuela única” fue la expresión más cercana a las ideas de la Escuela Nueva que llevó a cabo Marcelino Domingo. Este modelo de educación, que perseguía el objetivo de eliminar las desigualdades manifestadas desde el nacimiento, acogía los principios de escuela vitalista y activa, centrada en el niño (escuela paidocéntrica), donde el papel del maestro se entendía fundamental, y la escuela era concebida como un instrumento para crear comunidad. En palabras del propio Domingo (1932), el propósito de la República era que las escuelas fueran

“no un lugar de suplicio, sino un hogar; no un edificio fétido [...] sino un espacio alegre [...], con bellos lienzos que fueran regalo y enseñanza para los ojos; no una cárcel [...] sino una comunidad identificada por la unidad de trabajo; no una isla perdida en el pueblo, sino el centro de cultura que [...] cumpliera plenamente su función social” (p. 12).

Consecuentemente con estos principios, Marcelino Domingo apostó por la utilización de las lenguas maternas en la educación pues, para el ministro, el respeto a la lengua vernácula era “el respeto al alma del niño. Porque en Cataluña existe una lengua en estas condiciones, y no por ser

⁶ “Decreto disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias ni en ninguno de los demás Centros dependientes de este Ministerio” (Gaceta de Madrid, núm. 129, 09/05/1931, pp. 619-620).

catalán, sino por ser maestro, he dictado mi decreto sobre el uso de las mismas en la escuela”⁷. Y para ello, el profesorado debía de conocer el catalán, incluyéndose su estudio en las Escuelas Normales⁸.

Además de incorporar al aula la neutralidad religiosa e ideológica, la coeducación y la universalidad, el modelo de escuela única o unificada pretendía establecer un sistema educativo que englobara todos los niveles educativos. De nuevo, se encontró con la posición en contra de la derecha, quien criticó enérgicamente la preocupación que Domingo manifestaba por los estadios de enseñanza más tempranos, olvidándose de los estudios superiores⁹.

La reforma educativa conllevaba, como no podía ser de otra manera, la universalidad de la educación. Para Domingo, la educación era un aspecto esencial del sistema democrático que, como tal, exigía un abordaje integral a través de la actuación del Estado. Este axioma, llamado a concretarse de modo destacado a través de la universalización de la educación, no sólo se tradujo en un aumento del número de centros escolares, sino que además conllevó la puesta en marcha de una serie de medidas concernientes a la formación de los maestros, cumpliendo con el principio de revalorización del papel del maestro. En este sentido, se aprobaron decretos contra el intrusismo profesional¹⁰, se instituyeron cursillos para la selección del personal docente¹¹, y se reformaron las Escuelas Normales –instancias destinadas a instruir a los educadores que, desde septiembre de 1931, comenzaron a funcionar como centros mixtos, emulando así la coeducación en primaria. También se incrementó el número de maestros, para cubrir las plazas generadas por las nuevas escuelas que se había proyectado construir, sobre todo en las zonas

⁷ “Los ministros de la Guerra, de Estado, de Justicia e Instrucción, la directora de Prisiones y el capitán general de Madrid pronuncian amplios discursos”, *La Voz*, 15/06/1931, p. 4. El decreto al que se refiere en estas palabras fue el “Decreto derogando todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las Escuelas primarias; disponiendo que en las Escuelas maternas y de párvulos la enseñanza se dé exclusivamente en lengua materna, castellana o catalana, e igualmente en las Escuelas primarias, y que en éstas se enseñe a los alumnos catalanes, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española” (Gaceta de Madrid, núm. 120, 30/04/1931, pp. 413-414).

⁸ “Decreto disponiendo que en cada una de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de Cataluña se establezcan una Cátedra para el conocimiento y estudio del idioma catalán” (Gaceta de Madrid, núm. 161, 10/06/1931, p. 1285).

⁹ Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Legislatura 1931-1933. Cortes Constituyentes, 12/08/1931, n. 16.

¹⁰ “Decreto declarando que nadie puede ejercer el Profesorado en una Escuela primaria, sea del grado que sea, si no posee el título de Maestro” (Gaceta de Madrid, núm. 143, 23/05/1931, p. 882).

¹¹ “Decreto disponiendo que el ingreso en el ejercicio del magisterio primario nacional se verifique mediante cursillo de selección profesional, organizados en la forma que se menciona” (Gaceta de Madrid, núm. 185, 04/07/1931, pp. 109-112).

rurales, y se aprobó un aumento del salario de estos profesionales¹². Todas estas iniciativas estaban orientadas a dotar una mayor dignidad a la profesión del maestro, con la intención de atraer el talento a esta ocupación (Domingo, 1932).

La construcción de nuevas escuelas estuvo siempre presente en el proyecto educativo de este ministro. Así, a finales de junio de 1931, por medio de un decreto, el Gobierno aprobaba un plan masivo de construcción de centros educativos, que a su vez implicaba la creación de 7.000 puestos de maestro. En el programa de Domingo se contemplaba la creación de estos centros especialmente en las zonas rurales¹³, pues las tasas de analfabetismo se concentraban en estas regiones, que además necesitaban del impulso de la modernidad que Domingo se había planteado lograr en los meses al frente de Instrucción Pública, entendiendo que la creación de nuevos centros y el acondicionamiento de todos ellos estaban encaminados a cumplir con los preceptos de escuela vitalista, activa y creadora de comunidad (Domingo, 1932). Como quedó reflejado en el decreto de 24 de junio, para cumplir con la universalización de la educación debían crearse 27.151 escuelas, lo que suponía casi doblar el número de centros que existían hasta entonces. No sólo con la creación de centros se garantizaba la universalización de la educación, sino que éstos debían de contar con los instrumentos necesarios para la instrucción, de ahí la intención de que cada uno de los centros disfrutaran de una biblioteca¹⁴. Pero también se instó a que las escuelas contaran con una cantina que posibilitara que los estudiantes tuvieran una buena alimentación, imprescindible para que se concentraran en los estudios y no en la búsqueda del sustento¹⁵.

La universalización de la educación se complementaba con el proyecto de las misiones pedagógicas, un programa innovador para acercar la cultura a todas las zonas de España y a todas las clases sociales. Las

¹² "Decreto disponiendo que, con efectos de 1º de Julio del año actual, asciendan al sueldo de 3.000 pesetas los Maestros nacionales con sueldos de 2.500 y 2.000 pesetas anuales" (Gaceta de Madrid, núm. 220, 08/08/1931, pp. 1064-1065).

¹³ "Decretos aprobando los proyectos redactados por la Oficina técnica de construcción de Escuelas para construir edificios con destino a Escuelas en los puntos que se mencionan" (Gaceta de Madrid, núm. 189, 08/07/1931, pp. 212-214).

¹⁴ "Decreto disponiendo que toda Escuela primaria posea una biblioteca, y declarando que donde existan varias Escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas" (Gaceta de Madrid, núm. 220, 08/08/1931, p. 1064).

¹⁵ "Decreto disponiendo que los Comités locales de Primera enseñanza ordenen la creación de cantinas escolares en cuantas Escuelas sea posible establecerlas, procurando que gocen de sus beneficios la mayor cantidad de alumnos" (Gaceta de Madrid, núm. 241, 29/08/1931, pp. 1496-1497).

misiones estaban a cargo del Patronato de Misiones Pedagógicas, una institución dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y presidida por Manuel Bartolomé Cossío, quien situaba el origen de dichas misiones en la idea de Giner de los Ríos de enviar a los mejores profesionales a los territorios más pobres. Marcelino Domingo plasmó su respaldo a esta iniciativa en el preámbulo del decreto de 30 de mayo, cuando apuntó la necesidad de implementar nuevos procedimientos para instruir al “pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario no sólo con la prescripción de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu que la anima y realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas”¹⁶. Desde estas premisas las misiones pedagógicas se convirtieron en un célebre instrumento de educación popular que, adicionalmente, involucró a jóvenes artistas comprometidos con la concepción cultural y educativa de la República.

Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores se ha tratado de verificar la hipótesis de que Marcelino Domingo fue el punto de enlace entre el movimiento republicano y la Escuela Nueva. En este sentido, se han provisto evidencias que revelan la responsabilidad de Domingo como catalizador del proceso por el cual se transformaron los principios de esta corriente pedagógica, inicialmente minoritarios y restringidos a iniciativas privadas como la ILE o pequeños centros escolares en Cataluña y Madrid, en las bases del sistema educativo público y oficial en la Segunda República.

La labor llevada a cabo por Marcelino Domingo en el Ministerio de Instrucción Pública estaba destinada a transformar el sistema educativo español, considerado un pilar fundamental de la República. En dicho contexto se hicieron realidad los principios de escuela vitalista, garantizada a través de iniciativas tales como la universalización, que ponía en contacto a niños y niñas de diferentes clases sociales; logrando un efecto cohesionador reforzado con la introducción de la coeducación

¹⁶ “Decreto creando, dependiente de este Ministerio, un ‘Patronato de Misiones pedagógicas’ encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (Gaceta de Madrid, núm. 150, 30/05/1931, pp. 1033-1034).

en las aulas desde las edades más tempranas, favorecedora a su vez del aprendizaje mutuo entre los dos géneros. De igual modo encontró expresión en los centros escolares la visión paidocéntica de la escuela, que estructuraba en torno al niño el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se garantizó el uso de las lenguas vernáculas en todos los niveles educativos, en paralelo al fomento del pensamiento no doctrinario en el marco de una educación neutral, al objeto de habilitar un entorno respetuoso con el infante y su libre desenvolvimiento, con lo que se cumplía, asimismo, con el principio de escuela activa. Semejante atmósfera de libertad, en la medida que dependía críticamente del maestro para su materialización, también trató de alentarse desde la consolidación profesional y económica de los docentes. El aumento de los salarios, el impulso a la formación especializada y, en definitiva, el reconocimiento de su importancia en la vida social de España, tuvieron como meta evitar que la precariedad de épocas pasadas interfiriera en el desarrollo de su labor educativa y, por extensión, en la implementación de las ambiciosas reformas promovidas por Domingo. En la formación del maestro, sustanciada principalmente en las Escuelas Normales, encontraría un ámbito singularmente fecundo el principio de la escuela activa, inspirador asimismo de las misiones pedagógicas, cuyas actividades posibilitaron el acceso a la cultura, de manera asequible y amena, a segmentos de la población tradicionalmente excluidos de la instrucción formal.

En definitiva, desde los inicios de su vida política, Domingo asumió la idea de que la educación era el instrumento más eficaz para conseguir la cohesión social necesaria para crear una comunidad de todos los ciudadanos, esto es, para la implicación de todos en el proyecto de España. Sin embargo, la consecución de tal desiderátum exigía que las escuelas, además de formar a los discentes en las materias científicas, actuaran como plataformas de difusión de los valores republicanos. A la vista de las reformas emprendidas, puede afirmarse que Marcelino Domingo trató de materializar sus aspiraciones mediante la institucionalización de los principios de la Escuela Nueva, una operación a la que contribuyeron decisivamente pedagogos formados en este paradigma. A pesar de que parte importante de su obra no consiguió completarse, Domingo abandonó el ministerio haciendo un balance positivo de su gestión reformista: “Salir de Instrucción era desprenderse de una labor fructífera, hacedera y eficaz en la que cada día se veía la realidad transformada” (Domingo, 1934, p. 176).

Referencias bibliográficas

- Alba Tercedor, C. (1975). La educación en la II República: un intento de socialización política. En M. Ramírez (Ed.), *Estudios sobre la II República Española* (47-85). Madrid: Tecnos.
- Alejo Montes, F.J. (2015). La formación de maestros en la España en la Segunda República. En M.Á. Martín Sánchez, T. Groves, e I. Pérez Miranda (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (37-50). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.
- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Lázaro, P. (2000). *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Artola, M. (1991). *Partidos y programas políticos, 1808-1936*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asensio Rubio, F. (2007). *La enseñanza primaria en la II República y la Guerra Civil: Ciudad Real, 1931-1939*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- Avilés Farré, J. (2006). *La izquierda burguesa y la tragedia de la II República*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Barreiro Rodríguez, H. (2008). El legado educativo de la Segunda República. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 78-81.
- Barrios Rozúa, J.M. (1999). La legislación laica desbordada: el anticlericalismo durante la Segunda República. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 12, 179-224. doi: <https://doi.org/10.5944/etfv.12.1999.2971>
- Benvenuty Morales, J. (1987). *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936)*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Berruezo Albéniz, R. (1991). *Política educativa en Navarra 1931-1939*. Navarra: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Callejo Gallego, J. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Ramón Areces.
- Cámara Villar, G. (2000a). *Fernando de los Ríos y su tiempo*. Granada: Universidad de Granada.

- Cámara Villar, G. (2000b). Fernando de los Ríos y la política educativa de la Segunda República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 37-38, 117-138.
- Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4(1), 147-168. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120147A>.
- Carod-Rovira, J.L. (1990). *Marcel-lí Domingo: de la escuela a la República*. Tarragona: Ediciones El Médol.
- Carreño, M. (2008). El movimiento de la Escuela Nueva. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (13-44). Madrid: Síntesis.
- Cucalón Vela, D. (2016). Ejercer el poder con herencias del pasado: el Partido republicano Radical Socialista ante la Segunda República. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 17. doi: <https://doi.org/10.4000/ceec.6331>.
- Cuenca Toribio, J.M., & Miranda García, S. (1991). Sociología de los ministros de la Segunda República. *Revista de Estudios Políticos*, 71, 53-86. Recuperado de: <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/16635repne071060.pdf>.
- Del Pozo, Andrés, M.M. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79557/La_Escuela_Nueva_en_Espana_cronica_y_sem.pdf;jsessionid=6E9C2A3BB9FD0893CBEDC4367A19CEB1?sequence=1.
- Del Pozo, Andrés, M.M. (2004). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M.M. Del Pozo Andrés (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (197-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, Andrés, M.M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 143-166. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23613/19/0>.
- Derungs, A. (2009). ¿Un europeo olvidado? Salvador de Madariaga y la integración europea. *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 8(1), 127-143. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/8368>.

- Dewey, J. (1900). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Domingo, M. (1930). *¿A dónde va España?* Madrid: Historia Nueva.
- Domingo, M. (1932). *La escuela en la República (la obra de ocho meses)*. Madrid: M. Aguilar Editor.
- Domingo, M. (1934). *La experiencia del poder*. Madrid: Tip. De S. Quemades.
- Domínguez Domínguez, C. (1999). *La reforma educativa de la II República: Huelva, 1931-1936*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>.
- Fernández Soria, J.M. (1985). Revolución versus reforma educativa en la Segunda República Española: elementos de ruptura. *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, 4, 337-354. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6627>.
- Fernández-Soria, J.M., & Pérez, A.M. (2014). Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva. *Estudios Sobre Educación*, 26, 197-217. doi: <https://doi.org/10.15581/004.26.197-217>.
- Ferreire, A. (1972). *Los problemas de la educación nueva*. Madrid: Zero.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. A Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- García García, E. (1991). Los modelos educativos: en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 3, 25-46. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110025A>.
- García Salmerón, M.P. (2003). *Educación y República en Cuenca, 1931-1939*. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Garcitoral, A. (1930). *La ruta de Marcelino Domingo*. Madrid: Javier Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grandío Seoane, E. (2017). *Compromiso por la democracia. Relato vital de Salvador de Madariaga*. A Coruña: Instituto José Cornide de Estudios Coruñeses.
- Hernández Díaz, J.M. (2009). La Junta para la Ampliación de Estudios y las universidades españolas (1907-1938). En J. M. Hernández Díaz (Ed.), *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)* (17-39). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemina.

- Howarth, D. (1997). La teoría del discurso. En D. Marsh y G. Stoker (Eds.), *Teoría y métodos de la ciencia política* (125-148). Madrid: Alianza.
- Lantero Vallina, S. (1978). La formación de maestros en la Segunda República. *Aula abierta*, 6(23), 18-25. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1005/49>.
- Lara, T. (2014). La Escuela Nueva. Montessori, Decroly y Freinet. En P. M. Casares y A. Soriano (Eds.), *Teoría de la educación: educación infantil* (117-134). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lozano, J., Peña-Marín, C., & Abril, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Lozano Seijas, C. (1980). *La educación republicana, 1931-1939*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Luzuriaga, L. (1948). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marichal, J. (1988). La europeización de España. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 86-87, 53-62.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC.
- Martí Ferrándiz, J.J. (2003). *Utopías y desengaños en las políticas educativas de la II República: la inspección del sistema escolar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Menguiano Rodríguez, C., & Del Pozo Andrés, M.M. (2021). Regenerationist school practice: The model of traditional pedagogical renovation of teachers during Spain's Second Republic. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 41-69. doi: <https://doi.org/10.14516/ete.457>.
- Millán, F. (1983). *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres.
- Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española: primer bienio*. Madrid: Santillana, D.L.
- Molero, A. (1984). La educación primaria durante la Segunda República española. *Bordón. Revista Pedagógica*, 252, 161-186.
- Molero, A. (1988). Programa pedagógico de la Segunda República Española. En *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (439-476). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Molero, A. (1991). *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Molero, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, 14, 85-94. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1905>.
- Molina, C.A. (1987). *Salvador de Madariaga, 1886-1986*. La Coruña: Ayuntamiento de A Coruña.
- Moreno Luzón, J. (2006). De agravios, pactos y símbolos. El nacionalismo español ante la autonomía de Cataluña (1918-1919). *Ayer*, 63, 119-151. Recuperado de: https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/63-4-ayer63_CrisisRegimenLiberal1917_1923_Barrio.pdf.
- Moreno-Seco, M. (2003). La política religiosa y la educación laica en la Segunda República. *Pasado y memoria*, 2, 5-67. doi: <https://doi.org/10.14198/pasado2003.2.04>.
- Murga, M.Á. (2001). *Teorías e instituciones de educación*. Madrid: UNED.
- Navarro Sandalinas, R. (1979). *Educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- Negrín, O., & Vergara, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Núñez, C.E. (2005). Educación. En *Estadísticas históricas de España, vol. I*. Madrid: Fundación BBVA.
- Ortega Berenguer, E. (1982). *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ostolaza Esnal, M. (2009). La “guerra escolar” y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936). En J. de la Cueva y F. Montero (Eds.), *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República* (321-350). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Otero Urtaza, E. (1982). *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Coruña: Do Castro.
- Otero Urtaza, E. (2006). *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Palmero Cámara, M.C. (1990). *Educación y sociedad en la Rioja republicana (1931-1936)*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- Pérez Galán, M. (2000). La enseñanza en la segunda república. *Revista de Educación*, núm. extra 1, 317-332. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=8522>.

- Pinto Molina, M. (1996). Análisis documental de contenido. En J. López (Ed.), *Manual de información y documentación* (300-323). Madrid: Pirámide.
- Preston, P. (1987). *Salvador de Madariaga and the quest for liberty in Spain*. Oxford: Clarendon Press.
- Poblet, J.M. (1978). *La catalanitat de Marce.lí Domingo*. Barcelona: Teide.
- Puelles Benítez, M. de. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Puelles Benítez, M. de. (2011). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Pujadas i Martí, X. (1996). *Marcel-lí Domingo i el marcel-linisme*. El vendrell: Ajuntament del Vendrell.
- Robledo, R. (coord.) (2005). *Sueños de concordia: Filiberto Villalobos y su tiempo histórico*. Salamanca: Caja Duero.
- Robledo, R. (2006). *Los ministros de Agricultura de la Segunda República (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación
- Rodríguez de las Heras, A. (1974). *El problema de la enseñanza en Cataluña (1934)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez de las Heras, A. (1985). *Filiberto Villalobos: su obra social y política (1900-1936)*. Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos.
- Rodríguez de las Heras, A. (2005). *Filiberto Villalobos, su obra social y política (1900-1936)*. Salamanca: Caja Duero.
- Rude, A. (1937). *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Barcelona: Labor.
- Ruiz-Manjón Cabeza, O. (2007). *Fernando de los Ríos: un intelectual en el PSOE*. Madrid: Síntesis.
- Samaniego, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República*. Madrid: CSIC.
- Sánchez-Rodríguez, A. (2003). *La batalla por la escuela : el régimen educativo en la constitución de la Segunda República*. Sevilla: Fundación Genesian.
- Schmid, J.R. (1976). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- Subirats, J. (1995). *Marcel-lí Domingo, per ell mateix*. Barcelona: Columna.
- Terrero, J. (1932). *El Evangelio de la República. La Constitución de la Segunda República España comentada para niños*. Madrid: Instituto Samper.

- Vázquez Ramil, R. (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*. Betanzos, A Coruña: Lugami Artes Gráficas.
- Vicente, U. (2002). *La educación: teorías e instituciones contemporáneas. Documentos para la reflexión y el debate*. Almería: Universidad de Almería.
- Vicente Sánchez, H. (2018). Los ayuntamientos y la educación primaria durante la Segunda República. *Revista de Historiografía*, 29, 141-160. doi: <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4233>.
- Viñao Frago, A. (2000). Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.
- Zapatero V. (1974). *Fernando de los Ríos, los problemas del socialismo democrático*. Madrid: Edicusa.
- Zapatero V. (1999). *Fernando de los Ríos: biografía intelectual*. Valencia: Pre-Textos.

Información de contacto: Manuela Ortega-Ruiz. Universidad de Jaén, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Campus Las Lagunillas s/n, 23071, Jaén, España. E-mail: moruiz@ujaen.es