

# El perfil pedagógico de Rodolfo Llopis

Luis Gómez Llorente  
Catedrático de Filosofía

## INTRODUCCIÓN

**D**eseo hablar en este acto fundamentalmente como hombre de la enseñanza, como el modesto profesor de enseñanza secundaria que fui hasta mi jubilación, y que aprecia a ese colega ilustre que fue Rodolfo Llopis, del que admiro sobre todo su obra como pedagogo republicano, y su fecunda labor al frente de la Dirección General de Educación Primaria durante el primer bienio de la II República.

En ese aspecto, en el perfil pedagógico de Llopis se centrará hoy mi intervención, pues del perfil político del personaje se ocupará el Sr. Bruno Vargas, autor de la documentada biografía cuya lectura me permito recomendar encarecidamente.

Hablaré, pues, casi exclusivamente de educación. Pero no puedo eludir el compromiso ético de aportar al final un breve testimonio personal y puramente humano de la impresión que me produjo el conocimiento directo de Rodolfo Llopis, el tratar con él en las modestísimas oficinas que tuvieron el PSOE y la UGT en la rue du Taur, de Toulouse, y posteriormente, allá por 1961, en el Congreso de Puteaux, a las afueras de París.

Por tanto:

Relataré en primer lugar algunos rasgos sobre la formación intelectual y la trayectoria académica de Llopis, así como de alguno de sus compromisos cívicos.

En segundo lugar contemplaremos su intervención en las Cortes Constituyentes de la II República y su intervención sobre el artículo de la Constitución que aborda el tema educativo.

En tercer lugar, su papel al frente de la Dirección General de Enseñanza Primaria, como gestor e impulsor de la reforma escolar.

Finalmente, agregaré dos gotas sobre mis recuerdos del compañero Llopis.

En los apartados segundo y tercero, citaré con frecuencia sus textos, para que de alguna manera podamos escuchar hoy con total fidelidad sus palabras.

## I. SU TRAYECTORIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Rodolfo Llopis no aterriza en la educación desde el trampolín de un cargo político, sino a la inversa; es su profunda vocación pedagógica, su inquietud por la edu-

---

cación nacional lo que le lleva a la política cuando comprende las implicaciones sociales del quehacer educativo, y cuando se da cuenta de que el problema escolar en su conjunto no puede resolverse sino mediante una enérgica intervención de la Administración pública.

Por eso queremos comenzar destacando su formación intelectual y profesional que precede con mucho a su militancia socialista, y que discurre conforme al curso propio del aplicado estudiante que por sus méritos contrastados accede a la cátedra, y que mediante el ejercicio de su actividad docente consolida un merecido ejercicio profesional.

Nacido en 1895, tuvo la suerte de acudir primero a una escuela evangélica, que probablemente debido a la influencia británica practicaba una metodología moderna, y luego a una escuela pública, de la que muchos años más tarde recuerda con gratitud al maestro, D. Ricardo Vilar, de quien dice: "Para D. Ricardo, educar era, esencialmente formar conciencia" en total respeto "de nuestra personalidad infantil", y reconoce que su labor despertó ya en la adolescencia su vocación pedagógica, como lo demuestra su ingreso, en 1908, en la Escuela Normal de Alicante, cuando cuenta tan solo 13 años.

En septiembre de 1910 obtiene el título de Maestro, y en 1911 prosigue sus estudios en la Escuela Normal de Madrid, donde obtendrá el título de Maestro de escuela de enseñanza superior.

Durante esos años escribe su primer artículo en la revista "España normalista", en el que ya critica algunos aspectos de la Administración educativa.

En 1912 obtuvo plaza como lector de español en la Escuela Normal de Auch, en la Gascuña, permaneciendo en Francia durante dos años, lo que le permite hacer del idioma francés su segunda lengua, al tiempo que se familiariza con el modelo de escuela republicana derivada de las leyes laicistas de 1905.

Cuando regresa en 1914, ya cuenta diecinueve años, y supera con facilidad las pruebas de acceso a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, de Madrid, claramente influenciada entonces por la ILE. Allí es donde fue alumno de pedagogía con Luis de Zulueta, y en esa época es cuando tuvo trato frecuente con Manuel Bartolomé Cossío, de quien posteriormente escribe con afecto y verdadera admiración.

### **Sus textos reflejan ya el convencimiento de que la cuestión escolar no es solo pura pedagogía, sino que tiene un componente de política educativa insoslayable.**

Con todo ese bagaje de intensa preparación pedagógica fue destinado en 1919 a la Escuela Normal de Cuenca, como profesor de Geografía, donde inevitablemente habría de colisionar su ideario modernizador de la enseñanza con los hábitos rutinarios imperantes y con el talante conservador de la ciudad.

Pero Llopis se relacionará con aquellos otros profesores que comparten sus mismos ideales, y promueven una nueva publicación titulada "Revista de las Escuelas Normales", donde publica el artículo "La escuela, la mujer, y la paz".

Ya tenía 30 años, cuando en 1925 obtuvo por concurso una beca de la Junta de Ampliación de Estudios, para examinar la organización de las Escuelas Normales en

los países centroeuropeos, y más en particular, la enseñanza de la Geografía. Con este motivo recorre con estancias prolongadas centros de altos estudios en París, Ginebra, Bruselas y Lovaina.

A su regreso de ese periplo es cuando comienza la fase más intensa de prolífico escritor y cuando traduce publicaciones de vanguardia, e informa a los lectores españoles de esas novedades mediante su labor como crítico literario en el periódico "El Sol".

A estas alturas, sus textos reflejan ya el convencimiento de que la cuestión escolar no es solo pura pedagogía, sino que tiene un componente de política educativa insoslayable.

Su viaje a Rusia, en 1928, como invitado al Congreso Pan-ruso de la Enseñanza Primaria, le permite estar seis semanas observando el modelo escolar implantado por el régimen soviético, y escribir a su regreso el libro "Como se forja un pueblo. La Rusia que yo he visto", sin dejarse deslumbrar, como luego veremos, por los indudables logros de escolarización allí alcanzados.

Todavía, en 1930, haría otro largo viaje por varias repúblicas iberoamericanas, impartiendo conferencias Uruguay, Argentina, Brasil, Paraguay y Ecuador.

Acerca del abrumador volumen de títulos de sus libros, folletos, discursos, y centenares de artículos, me remito a la exhaustiva relación que incluye como apéndice la biografía de Bruno Vargas, de la página 379 a 404.

Baste por ahora con indicar que si se repara en las fechas de cada uno de esos escritos salta a la vista que hasta 1930

---

predominan absolutamente los de tema educativo, y que es con posterioridad a 1933, acabado su periodo como gestor en el Ministerio de Educación, cuando su pluma se vuelca hacia los temas netamente políticos.

Resultaba necesario evocar hoy aquí toda esta trayectoria académica y profesional para evidenciar la sólida formación y el prestigio del profesor Rodolfo Llopis, tan distinta de la imagen completamente distorsionada que lo imagina como un hombre de aparato, cuya fama, para bien y para mal, se asienta exclusivamente en los cargos políticos desempeñados.

Muy al contrario: Si Llopis marca una época –corta pero señera– en la historia escolar de nuestro país es precisamente porque accede a la política pertrechado de unos conocimientos y de un prestigio profesional que le permiten en tan solo dos años dar la vuelta a una tradición nefasta, y señalar objetivos válidos en parte todavía pendientes.

La derecha de influencia clerical ha denostado su imagen y descalificado su labor, entre otras cosas, porque Llopis era mason, y como sabemos sienten un odio visceral hacia la masonería.

Es cierto que en junio de 1923, Rodolfo Llopis ingresó en la Logia Ibérica, nº 7, de Madrid, adherida al Gran Oriente de España, asumiendo el nombre simbólico de Antenor, y que posteriormente promueve la creación de la logia Electra, en Cuenca, así como que en 1931, llegó a ser Vicepresidente del Consejo Federal Simbólico, órgano supremo del Gran Oriente de España.

Ahora bien, si merece ser citado aquí es-

te rasgo de su personalidad es por cuanto contribuye a dibujar su perfil ideológico, su talante liberal en cuanto a las reglas de convivencia, y sus inquietudes pedagógicas también, pues como sabe cualquier conocedor del tema, son fines esenciales de la masonería la formación intelectual interna de sus miembros, y la promoción de la instrucción pública, en lo que se palpa la herencia de los ideales de la Ilustración, que ellos quieren revitalizar mediante la difusión y la práctica del libre pensamiento.

Por otra parte, mal que les pese a los elementos clericales, la masonería, por su carácter transversal a las distintas clases sociales, y a los más diversos oficios y profesiones, contribuyó a empastar o cohesionar un suelo común de las libertades

## La derecha de influencia clerical ha denostado su imagen y descalificado su labor.

que reclamaba el progresismo, no solo en orden a la secularización de la vida pública, otorgando la misma libertad y sin privilegios a la creencia o a la increencia, sino también en orden a la edificación del Estado de derecho garante de tales libertades.

Es desde esa transversalidad de la masonería, que traspasaba incluso las demarcaciones de los distintos partidos políticos, como pudo favorecer el entendimiento entre muchos de cuantos contribuyeron al advenimiento de la República, allanando por tanto el camino hacia la escuela pública, unificada, y laica.

En la mentalidad de Llopis, convergen por tanto esos ingredientes de raigambre liberal-republicana, junto al componente de un socialismo gradualista y evolutivo, constituyendo el trasfondo ideológico que

sustenta su teoría de una escuela que ha de ser simultáneamente libertadora de las conciencias y compensatoria de las desigualdades sociales. Lo uno y lo otro se pone de manifiesto si analizamos su labor como diputado en las Cortes Constituyentes.

## II. RODOLFO LLOPIS EN LAS CORTES CONSTITUYENTES DE LA REPÚBLICA

Creo que para entender correctamente el sentido y el espíritu de la profunda reforma escolar emprendida en 1931, hemos de situarnos ante el concepto de República como valor moral, es decir, tal y como la pensaron y vivieron sus artífices. Me refiero a ese conjunto de ideales magistralmente desarrollados en los más bellos discursos de D. Manuel Azaña.

Son los ideales de la España progresista, de la España hasta entonces perseguida y humillada, que a lo largo del siglo XIX, con los sucesivos fracasos de todo intento verdaderamente regenerador, había ido tomando conciencia del llamado problema nacional. Esto es, del atraso político, económico y cultural, en el que había incurrido nuestro país desde el inicio de la decadencia en tiempos de los Austrias menores. Es esa conciencia doliente de la decadencia que por fin hizo crisis con el desastre colonial de 1898.

Recordemos que si en algo coinciden plenamente los escritores regeneracionistas, los hombres de la ILE, y los líderes del movimiento obrero, es en afirmar que el problema de España es substancialmente un problema cultural, condicionante a su vez del problema económico y político.

Nosotros más en particular sabemos que los máximos dirigentes del socialismo español, percibían como un grave obstáculo

---

a la difusión de su ideario el analfabetismo de la clase obrera, y que –todavía en los años 30– Francisco Largo Caballero afirmaba (frente a ciertas impacencias revolucionaristas) que era preciso capacitar a los trabajadores como paso previo al momento en el que éstos asumieran la tarea de dirigir la producción.

De ahí que tanto la burguesía progresista como el movimiento obrero, hicieran de la enseñanza bandera primordial de la revolución.

Revolución es como ellos llamaron al advenimiento de la República. Porque República significaba mucho más que una estructura jurídico-política, mucho más que una forma de gobierno.

República significaba la superación de los obstáculos tradicionales que habían operado históricamente como freno y frustración de las energías latentes en el pueblo español.

Ellos pensaban que el fin de la monarquía significaría acabar con los privilegios del clero, con la oligarquía asentada en la riqueza territorial, base del caciquismo, con la falsificación sistemática del sufragio, con la prepotencia del generalato, y con la ausencia de un régimen auténtico de libertades. Es decir, que el cambio de la forma de gobierno llevaría consigo una verdadera revolución social, cuyos principios y reglas básicas habrían de plasmarse en la nueva Constitución.

Al fin y al cabo este y no otro había sido el objetivo de la huelga general de agosto, de 1917, que tanto impresionó en su juventud a Rodolfo Llopis, induciéndole al compromiso explícito con las organizaciones obreras.

En el contexto de esas aspiraciones a un cambio radical de la sociedad, Llopis asume su puesto en el frente educativo. Definido el ideal libertador de la República se entenderá mejor el concepto de “escuela republicana”, y el apelativo de “pedagogo republicano”.

Un matiz importante antes de continuar: La conciencia clara en Rodolfo Llopis de que siendo importantísima la función de cada maestro en su aula, la liberación del sistema escolar en su conjunto (que haga posible una buena enseñanza en las aulas) es cosa colectiva, es empresa societaria, algo que había de protagonizar el socialismo, y por eso es tan significativo que en 1931 Llopis promueva la transformación de la Asociación General de Maestros en el sindicato FETE-UGT, que hoy le honra tan merecidamente.

Liberar la escuela de su estrechez material, liberarla de todo dogmatismo ideológico, del tradicional memorismo rutinario, y del maltrato a los maestros, fue desde entonces hasta hoy la tarea de ese sindicato que Llopis contribuyó a edificar.

## **Revolución es como ellos llamaron al advenimiento de la República. Porque República significaba mucho más que una estructura jurídico-política, mucho más que una forma de gobierno.**

Los fundamentos de esa nueva escuela es lo que se inscribe en el artículo 48 de la Constitución de 1931, en cuya redacción Llopis intervino directamente.

En el prólogo al libro “¿Qué es la escuela única?”, de Hipólito Ducos, que él tradujo, Llopis nos describe el proceso de elaboración de dicho artículo, aunque deja velada su participación en el debate parlamentario,

y no menciona apenas el esclarecedor discurso que pronunció ante el pleno de la Cámara el 16 de octubre de 1931, del que merecen ser evocados sus pasajes más significativos.

Al dictamen de la Comisión parlamentaria redactora del proyecto de Constitución, seis diputados de la minoría socialista, encabezados por Llopis como primer firmante, presentaron una enmienda que matizaba y ampliaba el contenido del proyecto. Respondió a esta enmienda el diputado Fernando Valera, de Acción Republicana, en nombre de la Comisión, y finalmente habiendo resultado aprobada la enmienda por el pleno, pasaría a configurar el texto definitivo del artículo tantas veces reproducido en los libros de Historia de la Educación.

Si cotejamos el texto propuesto por la Comisión y el texto definitivo resultante podemos calibrar la importancia de la enmienda.

En el texto de la Comisión el concepto de escuela única se refería solo a la escuela primaria, con lo que se desvirtuaba la idea, en tanto que en el texto definitivo se menciona “*escuela unificada*” y se refiere a la totalidad del sistema educativo.

Para justificar la enmienda Llopis dijo: “Hay que conseguir que desde la escuela maternal hasta la Universidad, todas las instituciones [educativas] que existan en el país (...) se produzcan de tal modo que estén todas ellas íntimamente coordinadas y enlazadas, como si fuesen los eslabones de una misma cadena. Que no sean un fin en sí mismo, sino medio, peldaño. Ese es uno de los aspectos, el aspecto técnico de la escuela única”.

---

Y a continuación, se adentra su discurso en un aspecto que hoy ha vuelto a tener gran actualidad en el debate escolar, a saber, “la manera como se ha de pasar de uno a otro grado, de una a otras instituciones”.

Pasa entonces a denunciar lo que designa como carácter plutocrático de la selección escolar, es decir, el condicionamiento económico que tan drásticamente favorecía a la clase dominante. Aduce las cifras del número de alumnos en primaria, secundaria y Universidad que evidenciaban el escandaloso estrechamiento o cuello de botella producido en el bachillerato, antesala de una Universidad restringida a la élite social.

Denuncia que el criterio de selección no descansa en los criterios de vocación y capacidad, sino en el privilegio económico, y de ahí pasa consecuentemente a la defensa de otro punto de su enmienda:

Donde la Comisión proponía que la República legislará en el sentido de facilitar el acceso a las enseñanzas superiores, la enmienda rectifica y dice: “la República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a *todos* los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación”.

Nótese que maneja insistentemente los conceptos de selección y de aptitud, y que lo que critica es la selección privilegiada por la prepotencia económica.

Sale al paso de quienes aducen la existencia de becas como panacea de la discriminación social, y así afirma que: “... el problema de las becas no nos debe deslumbrar, porque no resuelve este aspecto

social de la escuela única, como no lo resuelve tampoco el de la gratuidad absoluta de la enseñanza, si juntamente con esa gratuidad absoluta no vienen además los subsidios familiares que supongan por lo menos el jornal que el escolar podría ganar si en vez de estar trabajando y produciendo en la Universidad estuviese trabajando o produciendo en el taller, en la fábrica o en el campo.”

En cuanto al laicismo, el texto propuesto por la Comisión se limitaba a afirmar refiriéndose a la escuela primaria, que “será gratuita, obligatoria y laica”.

La enmienda defendida por Llopis da en esta materia un giro de afirmación positiva a la laicidad escolar cuando propone que figure como cláusula independiente: “La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”.

Es decir, Llopis incardina la laicidad de la escuela entre los criterios pedagógicos, y

### **“La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”.**

no lo deja como la mera negación de una enseñanza dogmática, que debe ser excluida del recinto escolar, sino que inmediatamente lo acompaña en sentido positivo de los valores con los que debe comprometerse la escuela, al afirmar en el último inciso: “y se inspirará en ideales de solidaridad humana” conceptos que luego habría de desarrollar admirablemente en sus famosas circulares a la inspección y a los maestros como Director General de Enseñanza primaria.

En el discurso que venimos glosando, justifica la laicidad de la escuela no con el conocido argumento de que sea igualmente válida para creyentes y no creyentes, sino con el argumento más sutil del respeto a la conciencia del niño, y por eso dice:

“En cuanto a que nosotros pidamos que, juntamente con la escuela laica o la enseñanza laica, aparezcan estos ideales de solidaridad humana, nos parece justificadísimo. Recuerdo las palabras que pronunció aquí nuestro compañero Fernando de los Ríos cuando dijo que “en España el respeto es revolucionario”. Nosotros no aspiramos con esta propuesta, tal como la hemos redactado, más que a decir que la escuela laica en España o la enseñanza laica en España supone sobre todo, por no decir únicamente, respeto a la conciencia del niño y respeto a la conciencia del maestro o profesor”.

Y poco más adelante, retoma la idea matizando ahora su finalidad:

“Así, pues –dice–, nosotros queremos que la escuela sea hecha de tal forma que podamos respetar esta conciencia infantil, y lo deseamos porque lo merece el niño y porque lo necesita el país, y porque queremos que no pase el niño la gran tragedia que hemos pasado tantos de nosotros, teniendo que quitar el lastre que nos pusieron imprudentemente en la escuela o en las instituciones por donde pasamos; queremos que esta conciencia infantil se forme libremente y que la escuela sea liberadora y libertadora de la conciencia infantil”.

Con respecto al aspecto metodológico, la propuesta de la Comisión no decía nada, pero a Vds. no les habrá pasado desapercibido ese inciso de la enmienda defendida por Llopis, y que también se incorporó al

---

texto definitivo, en el que se dice que la enseñanza “hará del trabajo el eje de su actividad metodológica.”

En el lenguaje pedagógico de la época, suponía una alusión directa a lo que hoy llamamos pedagogía activa. En otros textos Llopis se refiere al trabajo del niño en el aula, y llegará a decir que sólo aquello que el niño hace por sí mismo –sugerido y orientado por el maestro–, será lo verdaderamente aprendido.

Hay en todo esto el inequívoco eco de la pedagogía preconizada por la ILE, transfundida por Luzuriaga y por la Escuela Nueva, desde hacía tiempo, a las organizaciones socialistas.

No quisiera terminar la glosa de este importante discurso sin reparar en los dos pasajes del mismo en los que se distancia con respecto a la pedagogía soviética, que él conocía perfectamente por haberla estudiado “in situ” durante varias semanas conforme ya dijimos.

La cosa reviste especial significado, pues tanto el clero como la derecha acusaban a la política educativa socialista de ser estatizadora, y de pretender la imposición de una ideología de Estado a todos los escolares. (Ya ven que poca originalidad tienen algunas imputaciones actuales.)

Por una parte, Llopis rechaza expresamente en este discurso la desafortunada frase de Zinovieff, “cueste lo que cueste hay que apoderarse de la conciencia del niño”, y da la vuelta al sentido de la frase cuando afirma: “Y por lo mismo que hemos dicho que hay que respetar, cueste lo que cueste, la conciencia del niño, entendemos que la forma de respetarla es que se quede a la puerta de la escuela toda clase de dogmatismo.”

---

No obstante, Llopis admiraba de la revolución soviética la importancia extraordinaria que había dado a la educación del pueblo, y el entusiasmo pedagógico de los maestros rusos. Pero ello no empece para que en otro fragmento del discurso, cuando estaba hablando de la selección y promoción del alumnado, no solo condena el clasismo de los regímenes burgueses, sino que también rechaza la selección por motivos ideológicos al modo soviético-ruso.

Leyendo entre líneas estos dos pasajes nos es difícil distinguir que pesaría más en su ánimo al pronunciarlos, si distanciarse de los comunistas, entonces tan hostiles y agresivos contra la socialdemocracia, o más bien la sensibilidad masónica de un hombre imbuido y comprometido con la más estricta defensa siempre del libre pensamiento.

Sea como fuere, se trata de una sensibilidad y de un modo de entender la educación difícilmente asimilable por aquellos que de forma expresa defienden la enseñanza confesional, y que por ello mismo, tanto entonces como ahora, prejuzgan que sus antagonistas, también desean catequizar y adoctrinar.

### III. LLOPIS, DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Marcelino Domingo regresó de la emigración el 15 de abril de 1931, y toma posesión a la mañana siguiente como ministro de Instrucción Pública, e inmediatamente nombra como Subsecretario a Domingo Barnés, y como Director General de Enseñanza Primaria a Rodolfo Llopis.

En diciembre de 1931, una vez que se ha aprobado la Constitución, Marcelino Domini-

go cambia de Departamento ministerial, siendo sustituido en Instrucción Pública por Fernando de los Ríos, quien confirma en sus respectivos cargos a Barnés y a Llopis.

Llopis permaneció como Director General hasta el 28 de abril de 1933, fecha en la que dimitió al entrar en vigor la nueva ley de incompatibilidades, pues hasta entonces había simultaneado el cargo ministerial con el desempeño del escaño parlamentario en su calidad de diputado a Cortes por Alicante.

A lo largo de esos dos años, Llopis realiza una intensa labor que asombra por su densidad y eficacia, y que muy probablemente fue en lo personal la más satisfactoria de su larga vida pública, dado que su

### La fuente por excelencia para conocer su gestión en el Ministerio es el libro titulado “La Revolución en la Escuela”.

actuación posterior como dirigente del PSOE y de la UGT en el exilio, habría de traerle infinitas dificultades y no pocos sinsabores, materia de la que no me incumbió a mí hablar en este acto.

La fuente por excelencia para conocer su gestión en el Ministerio es el libro titulado “La Revolución en la Escuela”, que Llopis escribe y publica en 1933, donde a modo de memoria relata pormenorizadamente la labor realizada, sus obstáculos, da cuenta explicada de sus limitaciones, y de los adversarios que la combatieron.

Otra fuente valiosísima, es el libro de nuestro querido e inolvidable compañero Mariano Pérez Galán, “La enseñanza en la II República española”, obra en cierto

modo complementaria de la anterior, pues aunque pormenoriza menos la labor efectuada por Llopis, describe con mayor amplitud que éste los contextos; las actitudes de otros grupos, y sobre todo la radical hostilidad de la Jerarquía eclesiástica y de las asociaciones de maestros y de padres de alumnos inspirados por el clero.

Asombra, en primer lugar, que en tan solo dos años se hicieran tantas cosas. El mismo Llopis lo comenta, y lo explica diciendo que no improvisaba, que tenían un proyecto bien meditado y definido. Incluso reproduce en el ya citado libro (págs. 23 y 24) el texto programático acordado entre socialistas y republicanos por el Comité Revolucionario que se convirtió como resultado de las elecciones del 14 de abril en Gobierno provisional de la República, y que sería refrendado por las elecciones a Cortes Constituyentes celebradas en el mes de mayo.

Puedo decirles, que casi tan significativo como un programa de antemano escrito, es la siguiente anécdota reveladora: Cuando Llopis toma posesión de su despacho coloca en sitio de honor un retrato de Pablo Iglesias, y junto a él otros dos: El de D. Francisco Giner de los Ríos, y el de Manuel Bartolomé Cossío. No puede decirse con menos palabras cuales habrían de ser los referentes de su gestión.

Ante el volumen de esa gestión, del arsenal de datos y cifras que él mismo nos presenta en la obra citada, y de la multiplicidad de aspectos sobre los que incide, parece obvio que resulta imposible –e impropio ante vosotros– hacer un mal resumen en los pocos minutos disponibles.

---

Prefiero arriesgarme a mantener una tesis interpretativa que encuentro muy aleccionadora para cuantos vivimos apasionadamente el mundo de la educación.

Mantengo que para Llopis lo esencial, lo más importante de la profunda reforma que quiso emprender la República, era el profesorado, es decir, cambiar la mentalidad y el modo de hacer del profesorado.

Hete aquí, que ese hombre acusado de marxista y de masón, tiene sin embargo por principal objetivo cambiar el espíritu de las cosas, de lo cual se derivará todo lo demás. Él nos llega a decir que es preciso dotar de un alma a la escuela, y que el maestro es el alma de la escuela.

De ahí que sus mejores y más creativos esfuerzos se encaminaran a renovar el magisterio, su formación inicial, su régimen de acceso a la función pública (en lo que no rehuye, sino que insiste, en la palabra selección), su actualización periódica, su estatus profesional, e incluso su consideración social.

No perdió mucho tiempo en debatir los cambios del currículo. Supo darse cuenta de que un cuestionario escolar quiere decir lo que el profesor que lo explique sepa y quiera decir, y que su valor educativo depende no tanto de los epígrafes propuestos como del método que siga el profesor para organizar el trabajo en el aula, y a ello es a lo que orientó sus más fecundos esfuerzos.

Tuvo ese designio claro desde el primer día. La República se proclamó el 14 de abril, y el día 18, Llopis publica un artículo titulado "La escuela y el pueblo; lo que hará la República", al que pertenece el siguiente fragmento:

"La escuela en la República no es solo un problema de cantidad. Es, fundamentalmente, un problema de calidad. La República tiene que hacer muchas escuelas, pero cuidando de que la escuela sea verdaderamente escuela. No tanto por el edificio y por el material, sino por el espíritu que ha vivificar la diaria labor docente. La República tiene que hacer maestros nuevos. Los maestros que necesita el país en esta hora decisiva. Pero tiene además que utilizar a los maestros actuales. Ese ha de ser uno de los problemas más delicados del nuevo régimen."

Ese genial acierto de Llopis, que supo darse cuenta de que el profesor es el verdadero artífice de toda reforma educativa, creemos que puede atribuirse a la triple configuración de su mentalidad pedagógica: En primer lugar, la influencia recibida de la ILE, que había desterrado la enseñanza libresca siendo el profesor quien organiza y orienta el trabajo escolar; modelo docente que Llopis había experimentado en la Normal de Cuenca, aunque con la incomprensión y la crítica de los colegas instalados en la rutina. En segundo lugar, el proyecto de reforma escolar aprobado por el PSOE y la UGT en sus respectivos Congresos de 1918, que planteaba un cambio total en la formación, selección y estatus del profesorado, incluyendo su aspiración al cuerpo único, inseparable de una formación para todos de nivel superior. En tercer lugar, y de manera muy decisiva, no cabe olvidar que Llopis era profesor en activo de la Normal, así como militante activísimo de la Asociación General de Maestros, luego FETE-UGT, cuyas reivindicaciones profesionales, en formación y estatus, venían a ser la condición y la garantía a su vez, de una profunda transformación de la vida escolar.

Esa mentalidad del profesor Llopis, que le condujo a priorizar clara y efectivamente las políticas de profesorado, es lo que echamos hoy día de menos al evocar su labor, precisamente en los días en que vemos pendiente y estancado el Estatuto de la Función Docente, pieza clave de la última reforma educativa emprendida en España.

Del paso de Rodolfo Llopis por el Ministerio se recordará siempre la importante política de construcciones escolares, así como la mejora substantiva del sueldo de los maestros, forzando hasta el límite las posibilidades presupuestarias, incluso dentro de un marco tan adverso como el de las secuelas de la gran crisis económica de 1929, todo lo cual hubiera sido imposible sin contar con la complicitad de todo el Gobierno de la República, tan persuadido como el propio Llopis de que acabar con el analfabetismo significaba disminuir la influencia de los elementos retrógrados, liberar las inteligencias, y consolidar el régimen de libertades.

"La Revolución en la Escuela" lleva al final una Conclusión, a modo de resumen, donde podemos leer: "Había que acabar con el analfabetismo ofreciendo al pueblo el instrumento cultural de su emancipación. Eso se consigue fundamentalmente creando escuelas... Por eso, en dos años, abrimos 9.620 clases, recogiendo de la calle a 481.000 niños" y más adelante afirma: "En dos años construyó el Estado o ayudó a construir a los Ayuntamientos 1.615 escuelas unitarias o secciones de graduada". Y como apéndice se acompaña un cuadro estadístico en el que se cifran las escuelas de cada tipo, clasificadas por provincias, creadas entre el 31 de julio de 1931, y el 14 de abril de 1933.

---

La derecha denunció en el Parlamento lo que por la calidad y servicios de los nuevos edificios consideraba un despilfarro. Hubo diputado que señalaba los kilómetros de cornisas superfluas que embellecían los grandes y modernos grupos escolares de la capital.

Ciertamente algunos eran hermosos edificios que todavía se conservan. Todo el que tenga sensibilidad para estas cosas recordará ahora la magnífica instalación del grupo Joaquín Sorolla (ahora Rufino Blanco), de la calle José Abascal, o el grupo Giner de los Ríos, de la calle Francos Rodríguez, esquina a Pirineos, que ocupa toda una manzana, junto a la Dehesa de la Villa, tan apto y bien diseñado que ha acabado apoderándose de él la Universidad Nacional a Distancia.

Eran Grupos dotados de comedor (cantina se decía entonces), duchas, gabinete médico, algunos con piscina, y por supuesto amplios patios de recreo, gimnasio y biblioteca. Tenían de todo, menos capilla.

Llopis escribió por aquellos años varias veces que la escuela tenía que ser el hogar de los niños, un sitio amplio, higiénico, alegre, donde se fuera desarrollando libremente, mediante el trabajo ordenado, la personalidad de cada uno (Vgr: Circular de 12-I-1932).

Quería escuelas bien dotadas porque además de ser colegio por el día, debieran ser casa del pueblo por la noche. Recuerdo haberle leído en alguna parte que era preciso responder al afán de saber que se había suscitado entre los trabajadores, y que le había impresionado ver una actividad de clases voluntarias nocturnas para obreras y obreros, como no había visto nunca sino en la Rusia post-revolucionaria.

Llopis anhelaba un magisterio científica y pedagógicamente mucho más preparado, y por que no decirlo, un magisterio comprometido también con ese empeño típicamente republicano que consiste en promover la conciencia de responsabilidad cívica.

Él, que exigió a todos dejar a la puerta de la escuela todo dogma religioso y toda ideología de partido, creía sin embargo que el maestro tenía que educar en el cultivo de la acción libremente responsable, y en los valores de la solidaridad humana, cual hizo constar en la Constitución misma. Esa forma de proceder, que no puede sujetarse a las rigideces de ningún catecismo, es la moral cívica que Llopis proponía.

Para elevar el nivel de preparación científica y pedagógica de los futuros maestros,

### **La escuela tenía que ser el hogar de los niños, un sitio amplio, higiénico, alegre, donde se fuera desarrollando libremente, mediante el trabajo ordenado, la personalidad de cada uno.**

así como para ir avanzando en establecer las condiciones objetivas que acabaran legitimando el cuerpo único docente, transformó de arriba abajo las Escuelas Normales, empezando por suprimir la diferenciación entre Escuelas para maestras y Escuelas para maestros, fundiéndolas en solo tipo de Escuela Normal, en régimen de coeducación y con profesorado mixto de profesores y profesoras.

El Decreto de 29 de septiembre de 1931, sobre reforma de las Normales, establecía un examen de ingreso, dado que las

plazas serían limitadas, en consonancia con el nuevo régimen de acceso directo al funcionariado docente, la condición de tener al menos 16 años cumplidos, y estar en posesión del título de bachiller.

La carrera se concibe en tres periodos, uno de cultura general, otro de formación profesional, y otro de práctica docente. La fase de cultura general se sobrentiende adquirida en el bachiller, y revalidada en las pruebas de ingreso en la Escuela. Los estudios en el normal se orientan a la formación pedagógica, y duran tres años. No hay exámenes por curso y asignatura sino en casos dudosos. El claustro determina los alumnos que estén en condiciones de pasar al curso siguiente, y al concluir el tercer curso hay un examen de conjunto que determinará además el orden de prelación en la promoción.

Sigue un año de práctica del “alumno-maestro” bajo el control del profesorado de la Normal y de la Inspección, que dirigen y orientan al nuevo maestro. En vista de los resultados, el claustro de la Normal propone al Ministerio el nombramiento en propiedad, o la prórroga durante otro curso de este periodo de prueba (artículo 15 del citado Decreto).

En definitiva, es algo similar, hecho con mayor profundidad y calma, que el sistema abreviado puesto en práctica con los cursillos de capacitación y selección que se utilizó para proveer con urgencia las miles de plazas creadas, a partir de los antiguos maestros titulados que estaban en desempleo. La idea básica es la misma: capacitación/periodo de práctica, selección, y nombramiento en propiedad. Esto es, nadie accedería desde entonces al magisterio sin la demostración empírica y contrastada de

---

que no solo poseía conocimientos teóricos, sino que de hecho, sabía además cómo educar a un grupo de escolares.

Al suprimir el antiguo sistema de oposiciones masivas y memorísticas se estaba poniendo en práctica, ya en la misma selección de los maestros, el tipo de educación que se pretendía.

El otro gran paso hacia la mejora de la calidad en la función docente fue la incardinación de los estudios superiores de Pedagogía en la Universidad, creando las correspondientes Secciones en el seno de las Facultades de Filosofía y Letras.

Con ello vamos a tocar un tema de máxima actualidad polémica hoy día en nuestras Universidades, pues tal como se concibieron inicialmente los fines de esas Secciones no solo afectaban a la esfera del magisterio propiamente dicho, sino también a la capacitación pedagógica de todo el profesorado de la enseñanza secundaria.

En efecto, el Decreto de 27 de enero de 1932, por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, regula estas enseñanzas, y establece la existencia de tres nuevas titulaciones: El certificado de estudios pedagógicos; la licenciatura en Pedagogía, y el doctorado en Pedagogía. El certificado de estudios pedagógicos habilitaba a los licenciados en Ciencias y Letras para poder opositar a cátedras de Instituto y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía a las Escuelas Normales e Inspección de primera enseñanza. El doctorado en Pedagogía facultaba para las oposiciones a cátedras universitarias en la Sección de Pedagogía.

Por cuanto incide de algún modo en la polémica actual sobre lo que ahora llamamos

Máster de formación pedagógica y didáctica, detallaré que para la obtención del certificado se requería ser licenciado en Ciencias o en Letras, una escolaridad mínima de un año, así como pasar las correspondientes pruebas orales y escritas en las que habría de contestarse sobre temas de

## **Las Misiones Pedagógicas las concibió principalmente como estímulo puntual de educación de adultos.**

Pedagogía, Paidología, Filosofía, Didáctica aplicada, etc.

Rodolfo Llopis, comenta la introducción de estos nuevos estudios diciendo: "Se trataba de acabar con el absurdo de que en España se pueda ser profesor y catedrático sin preparación pedagógica alguna. No había razón alguna –prosigue– para que solo se exigiese esa preparación a los futuros inspectores y profesores de Escuela Normal. Había que crear la Facultad de Pedagogía o, por lo menos, la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras para que por ella pasase quien quisiera ser profesor, cualquiera que fuese el grado de su docencia. Era la aplicación de un principio que había que incrustar en nuestra legislación: idéntica formación profesional para todo el profesorado".

Ya ven ustedes: Han tenido que transcurrir tres cuartos de siglo para que ahora, y con cierta incompreensión por parte de muchos, vuelva a plantearse rigurosamente la exigencia de una verdadera formación pedagógica de todo el profesorado tanto de primaria como de secundaria, si bien que ahora se requiere agregar otros conocimientos que dan un carácter universitario más transversal a dicha preparación específica. Pero el planteamiento de Llopis, en lo esencial, cobra de nuevo vigencia.

Es preciso concluir esta intervención, y no nos es posible glosar otras interesantes iniciativas que fueron igualmente concebidas para apoyo de los profesores, como el giro que se imprime a la función inspectora, que pasa de ser preferentemente fiscalizadora, a ser difusora y orientadora del cambio pedagógico; o las Semanas Pedagógicas, concebidas sobre todo para alentar al magisterio rural; e incluso las Misiones Pedagógicas que él concibió principalmente como estímulo puntual de educación de adultos.

No es posible extendernos más porque debo dedicar el último minuto a esa declaración testimonial que les prometí al principio.

## **IV. LA HONESTIDAD DEL EXILIO**

Conocí a Rodolfo Llopis en Toulouse a finales de los años cincuenta. Junto con Miguel Ángel Martínez llevaba la encomienda de transformar la Agrupación Socialista Universitaria en Juventudes Socialistas del PSOE, lo cual era fruto de nuestra incipiente reflexión política, pues deseábamos vincular más estrechamente la protesta estudiantil, en la que participábamos activamente, con el movimiento obrero, y como no nos sentíamos comunistas, sino socialistas, fuimos a Toulouse para pedir el marchamo, el aval, y la ayuda que pudieran prestarnos. No fue pues una visita de curiosidad, sino de compromiso.

Nos recibieron, nos entrevistaron largamente, y nos dieron el aval que solicitábamos.

Volvimos a verles con motivo de nuestra asistencia al IV Pleno ampliado de las Juventudes. Finalmente nos reencontra-

---

mos en el Congreso del PSOE celebrado en Puteaux, cerca de París, en 1961, último al que asiste Indalecio Prieto.

Creo que no viene al caso hablar en esta ocasión de la controversia sobre cuestiones de estrategia política que mantuvimos los jóvenes del interior con la dirección ubi-

cada en Francia. Solo quiero resaltar hoy el lado personal y humano; el peso existencial que al menos para mí dejaron aquellos contactos.

Recuerdo a un Rodolfo Llopis, sentado tras la mesa, junto a Pascual Tomás, a Gabriel Pradal, y algún otro ejecutivo, escuchando pausadamente a aquellos dos jóvenes estudiantes inconformistas procedentes de Madrid.

Recuerdo a un Rodolfo Llopis, algo envejecido prematuramente, pero todavía vigoroso, con las ideas muy claras, astuto y algo desconfiado.

Nos impresionó la rigurosa austeridad de sus instalaciones, y de su propia vida. Martínez y yo comentábamos al volver la severa sahariana de Llopis, y sus desgastadas bocamangas. Nos impresionaba, porque ambos éramos conscientes de la brillante vida profesional que Llopis podía haber prolongado instalándose en alguna Universidad del otro lado del Atlántico, y a la que había renunciado para sacrificar su vida al servicio del Partido y de la Unión General.

Esa combinación de total entrega y de seguridad firmísima en sus ideales, me impactaron para siempre, y les reconocí como un modelo de vida ejemplar. Quizá, en este sentido moral, ellos fueron para mí, lo que Pablo Iglesias para ellos.

Por tanto, mi gratitud hacia los hombres como Rodolfo Llopis, no es solo la gratitud hacia quienes tuvieron el valor de sostener nuestras organizaciones durante el largo exilio, preservándolas de ser exterminadas por las sucesivas redadas de la clandestinidad en el interior, sino que es también la gratitud de quien no ha olvidado aquel ejemplo de vida recibido por mí en plena juventud.

Nada más, y muchas gracias. ■