

Participación Educativa

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2011



Profesorado de enseñanza secundaria,
memoria y patrimonio

La segunda enseñanza es la que decide la cultura de un país

Decía Fernando de los Ríos en una de las sesiones de las Cortes en 1934 que “*la segunda enseñanza es la que decide la cultura de un país*”. Por eso este número extraordinario de la revista *Participación Educativa* sobre el profesorado de secundaria de los siglos XIX y XX es una excelente iniciativa para conocer y reconocer el papel educativo, social y cultural de quienes tuvieron en sus manos la responsabilidad de formar y educar a millones de jóvenes en unos siglos convulsos, marcados por profundas transformaciones de índole educativa, científica, social y política. Felicidades por ello al Consejo Escolar del Estado.

El profesorado de secundaria ha jugado un papel trascendental en el avance y desarrollo de la educación y la sociedad españolas. Desde aquellos primeros institutos provinciales creados a mediados del siglo XIX, donde se formaban los jóvenes que iban a dirigir la vida política, económica y cultural de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, a los institutos de secundaria de nuestra reciente democracia tras la universalización la educación hasta los 16 años, se traza un recorrido de suma importancia para comprender la historia de nuestro país. Es más, difícilmente se puede entender la historia de estos siglos sin un buen análisis del papel del profesorado de estos institutos. En consonancia con las palabras del que fue ministro de Instrucción Pública en la II República, el crecimiento cultural de la población española, y con él el progreso económico y social de España, están asociados al acceso de la población a esas enseñanzas y a la labor de un profesorado que ha sido el sostén principal de las mismas. “*Mientras la educación no se cambie —decía Lorenzo Luzuriaga en la Revista Pedagógica— todas las reformas políticas y cambios de régimen serán estériles: la vida española seguirá siendo igual que antes*”.

El profesorado de enseñanza secundaria ha sustentado, con su trabajo en las aulas, en los laboratorios y gabinetes científicos o en las bibliotecas, muchos de esos cambios, como protagonista de importantes debates pedagógicos y científicos, al incorporar dichas orientaciones a las materias que impartían, al participar de las corrientes renovadoras del pensamiento o con su compromiso en experiencias educativas innovadoras. Muchos de ellos alcanzaron notoriedad en el mundo intelectual español como destacados científicos, reconocidos poetas y novelistas, comprometidos políticos y excelentes pedagogos.

En este contexto es de justicia reconocer la influencia ejercida por las ideas pedagógicas de la *Institución Libre de Enseñanza*. La *Institución* representó desde sus inicios esa bocanada de aire fresco, de apertura, de libertad, de confianza en el individuo y en sus posibilidades, de confianza en la ciencia y en el hacer humano que necesitaba una España anclada en presupuestos educativos del Antiguo Régimen, marcados por la formación religiosa o por los más básicos principios de la instrucción. El ideal de individuo resultante de esa formación era una persona culta, rigurosa científicamente, moralmente íntegra, con

sensibilidad artística, que vivía en comunión con la naturaleza y comprometido éticamente con la mejora del entorno social. La experiencia vital y educativa de algunos profesores y profesoras que participaron de estas ideas está recogida en algunos estudios de este número extraordinario, como es el caso, entre otros, de la geógrafa Matilde Moliner o del lingüista Samuel Gili Gaya. También las nuevas teorías científicas fueron incorporadas a las aulas y a la sociedad española por profesores de la enseñanza secundaria. Tal fue el caso del evolucionismo, en el último tercio del siglo XIX, que cambió la noción de las ciencias naturales y la propia posición de los individuos en la sociedad y en la historia. De ahí que se dedique un estudio específico a Rafael García Álvarez, profesor del Instituto de Granada que lo introdujo, no sin problemas personales y académicos.

En estos siglos muchos profesores de secundaria han destacado también como prestigiosos especialistas en las distintas ramas del saber. El perfil intelectual y vital de algunos de ellos se recoge en este número de la revista. Junto a los ya mencionados Rafael García Álvarez y Samuel Gili Gaya están personalidades tan relevantes como el geólogo y geógrafo Juan Carandell, el biólogo Celso Arévalo, el naturalista Rioja Lo Bianco o el historiador Antonio Domínguez Ortiz. Ellos, que llevaron su saber a jóvenes de diversas localidades españolas y en tiempos políticos distintos, han dejado su memoria en una extensa obra publicada.

Pero también en este tiempo se produce uno de los mayores cambios en la educación y en la sociedad española, la incorporación de las mujeres a la educación secundaria, como alumnas primero y más tarde como profesoras. Las primeras alumnas de bachillerato datan de finales del siglo XIX, pero su incorporación a la Universidad y el poder ejercer la profesión les llevó a ocupar plaza en algunos institutos ya en los años 20 del siglo XX. Desde entonces el proceso de feminización de las aulas no ha cesado hasta la actualidad. Una de esas primeras profesoras fue Matilde Moliner, cuya trayectoria se recoge junto a la de las primeras directoras de institutos madrileños, Jenara Vicenta Arnal y Narcisa Martín Retortillo. En esta obra dedicada al profesorado de los siglos XIX y XX no podía faltar una mención a la depuración sufrida por el profesorado durante la dictadura franquista, como la de Aurelio García Lesmes o Francisco Barnés, profesor y también ministro de Instrucción Pública en la II República. Los valores y el compromiso cívico e intelectual que aquellos profesores representaron cobra especial significado en los tiempos en que vivimos.

Mi felicitación a quienes han contribuido a la realización de este número por recuperar con éxito el pensamiento y acción educativas de aquellos profesores y profesoras que contribuyeron con su talento, su formación y compromiso a forjar una mejor educación y cultura para nuestro país.

Cándida Martínez López
*Historiadora y Portavoz de Educación del Grupo Socialista
en el Congreso de los Diputados.*

Índice

Profesorado de enseñanza secundaria, memoria y patrimonio

Número extraordinario 2011

Editorial	6-7
Monográfico	
Puelles Benítez, Manuel. De la cátedra de bachillerato al profesorado de educación secundaria	8-28
Lorenzo Vicente, Juan Antonio. La educación secundaria en España: problemática histórico-educativa y actual	29-47
Mainer Baqué, Juan. Los catedráticos de bachillerato ante la gestación de la didáctica de las ciencias sociales	48-65
Estudios e Investigaciones. Profesorado de Ciencias	
Aragón Albillos, Santiago. La sólida permanencia de los objetos. Una nueva vida para los gabinetes históricos de ciencias naturales en los institutos de enseñanza secundaria	66-76
Castellón Serrano, Luis. Apuntes sobre el Instituto Provincial de Granada, <i>Padre Suárez</i> , y el evolucionismo	77-89
Casado de Otaola, Santos: Celso Arévalo, catedrático de segunda enseñanza y fundador de la ecología acuática en España.	90-99
Naranjo Ramirez, José. Juan Carandell Pericay: un catedrático de bachillerato en la ciencia del primer tercio del siglo XX	100-114
Estudios e Investigaciones. Profesorado de Geografía e Historia	
Otero Ochaita, Josefa: Matilde Moliner. <i>El timbre ha sonado inesperadamente</i>	115-126

Martínez Alfaro, Encarnación: Francisco Barnés en la memoria de sus antiguos alumnos	127-137
Andreu Lorenzo, Laura Beatriz: Domínguez Ortiz, semblanza de una coherencia vital	138-148
Prado Gómez, Antonio. Antonio Fraguas y Fraguas (1905-1999)	149-162
Estudios e Investigaciones. Profesorado de Humanidades y Artes	
López–Ocón Cabrera, Leoncio y Pedrazuela Fuentes, Mario: El lápiz rojo de Samuel Gili Gaya: de investigador del Centro de Estudios Históricos a profesor del Instituto-Escuela y catedrático desterrado en Torrelavega.....	163-175
Ruiz Alonso, José María. Julián Besteiro catedrático del Instituto de Toledo.....	176-187
Salvador González, M ^a Antonia. Una personalidad del arte en el mundo de la enseñanza perseguida: la figura de Aurelio García Lesmes (1884-1942)	188-195
Estudios e Investigaciones. Profesorado de secundaria del Plan Pidal a los años centrales del siglo XX	
Coria Colino, Jesús. Los primeros profesores del Instituto de segunda enseñanza de Palencia (1845-1852)	196-210
Fernández Burgueño, Vicente y Rodríguez Guerrero, Carmen. El Instituto de <i>San Isidro</i> (1901-1852).La Edad de Plata de la enseñanza oficial	211-224
Araque Hontangas, Natividad y Villa Fernández, Nuria. La labor de las primeras directoras de los Institutos de Enseñanza Media de Madrid: <i>Beatriz Galindo y Emperatriz María de Austria</i>	225-239
Entrevista	
A Felipe Pedraza, la pasión por la literatura del Siglo de Oro.....	240-247
Bibliografía	248-263

Participación Educativa divulga diferentes opiniones ateniéndose a la pluralidad. En cualquier caso, son de la exclusiva responsabilidad de su autor.

Participación Educativa

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^ª Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^ª Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Raquel Encabo Buitrago

Antonio Frías del Val

M^ª Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano Olmedo

CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar (U.Granada)

Carmen Caffarel (I. Cervantes)

Rosa M^ª Capel (UCM)

Elena Martín (UAM)

José M^ª Merino (RAE)

Beatriz Pont (OCDE)

Alejandro Tiana (UNED/OEI)

Maquetación y distribución

Elena Ruíz Arizu

Carmen Saíñz de Aja González

María Serrano Almazán

Portada

Ricardo Olmos

c.escolar@educacion.es

<http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>



La enseñanza secundaria, tal y como hoy la concebimos, tiene como artífice al estado liberal. En el siglo XVIII no había un tramo educativo que enlazara institucionalmente con la enseñanza primaria, ampliara los conocimientos adquiridos en ella y preparara para la enseñanza superior. Su lugar lo ocupaban las escuelas de latinidad. La conformación en Europa de la educación primaria como un nivel educativo específico de las clases populares representó un extraordinario avance. A lo largo del siglo XIX se consolidó un sistema educativo dual en el que la educación primaria se destinaba a las clases populares y la secundaria y superior a las clases medias y altas. Consecuencia de este proceso fue que maestros de primaria y catedráticos de secundaria adquirieron un estatus distinto.

El carácter doble, propedéutico y terminal, de la enseñanza secundaria se ha mantenido hasta la actualidad aunque, en la práctica, ha sido una educación orientada a la universidad. Por ello, los docentes dedicados a ella han tenido una cultura profesional marcada por el modelo universitario. Por otra parte, las primeras normas se olvidan de la creación de un cuerpo docente con carácter propio y la profesionalización docente de los nuevos profesores de bachillerato se irá abriendo paso conforme la segunda enseñanza avanza y se va independizando de la universidad. Es con el *Plan Pidal*, más tarde consolidado por la *Ley Moyano*, cuando el catedrático de instituto se erige en la figura central en torno a la cual girará la educación secundaria. Desde entonces, las premisas que asentaron el oficio del profesorado fueron el mérito y la antigüedad. Por otra parte, el carácter nacional del cuerpo de catedráticos facilitó la movilidad del profesorado y posibilitó la presencia de personalidades de gran relevancia en institutos de provincia, algunos de ellos con el horizonte de lograr el traslado a Madrid en busca de mayores oportunidades de promoción personal y profesional. En los años setenta del siglo XX y después, ya en democracia, con la universalización de la educación secundaria primero, y con el traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas después, se produce no solo un cambio estructural profundo en el sistema educativo, sino también un cambio sustancial en la condición del profesorado que se ocupa de la docencia en este nivel.

Son los primeros profesionales de bachillerato los que se han hecho merecedores del reconocimiento público al mérito de su trabajo, pues desde los inicios del siglo XX comienzan a cuestionar las bases del modo de educación tradicional elitista de los institutos y sienten la imperiosa necesidad de renovar y modernizar esta etapa educativa. Y todos ellos, de forma individual, unas veces, colectiva, otras, y desde orillas ideológicas y políticas diversas y aun opuestas, se involucran en favor de la enseñanza oficial y se

comprometen a formar y educar a las nuevas generaciones según las demandas de su tiempo. Fueron ilustres profesores de secundaria y elemento nuclear de la historia de la educación que hoy son memoria y patrimonio no solo del sistema educativo sino también de las personas formadas en las aulas, gabinetes y bibliotecas de los institutos. Memoria y patrimonio que las sucesivas generaciones, que les van relevando con la pausada y rítmica cadencia del ciclo vital, acrecientan y enriquecen al tiempo que defienden en las aulas, en estos tiempos convulsos y cambiantes, desmemoriados y superficiales, los principios y valores que a ellos les guiaron.

Este reconocimiento, junto al del patrimonio material de los centros históricos, se viene haciendo público con un variado y rico programa de actividades de investigación y divulgación promovidas por distintas instituciones estatales, autonómicas y locales. A estas iniciativas se ha sumado el Consejo Escolar con dos números de *Participación Educativa*, este extraordinario y el Nº 7, sin olvidar la jornada celebrada el 23 de noviembre. En ella se presentaron los programas y actividades desarrollados por los Ministerios de Educación y Cultura, por la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos y los resultados del Programa CEIMES de la Comunidad de Madrid. Todos persiguen idéntico objetivo: recuperar la memoria y el patrimonio que encarnan estos profesionales, los espacios por los que transitaron y los equipamientos con los que se acompañaron en su actividad docente.

Un número muy limitado de figuras de reconocido prestigio se asoma a estas páginas, con méritos sobrados. Pero queda otro grupo mucho más numeroso que está en el umbral de la memoria esperando el público reconocimiento de sus méritos, porque los tiene y es de justicia reconocérselos. Tal vez las apetencias del investigador, o la casualidad, hayan querido que sea un grupo de profesores de Ciencias, de Geografía e Historia en el que emerge la figura de una mujer, Matilde Moliner, de Humanidades y Artes, o el iniciador de la actividad docente en algún instituto de provincias, al que se suman las primeras directoras y los representantes de un momento de esplendor en la cultura española, el que tienen cabida en este número. Son símbolo y representación de un profesorado extraordinariamente formado, vocacional, entregado a su labor docente, a la que ama, y a la que supo unir una ardua labor investigadora, divulgativa e innovadora, en la que el alumno es el centro de sus preocupaciones. Y, como afirma el entrevistado, que estaba en las mejores condiciones para abordar la construcción de la ciencia porque se vio en la necesidad de explicar lo básico y esencial del saber ■



De la cátedra de bachillerato al profesorado de educación secundaria

Manuel de Puelles Benítez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Sumario: 1. Del aparato escolar del siglo XVIII a los modernos sistemas educativos nacionales. 2. La configuración de una educación secundaria propedéutica y selectiva. 3. La cátedra de bachillerato: una innovación histórica. 4. La formación docente en la educación secundaria. 5. Hacia la universalización de las enseñanzas básicas. 6. Los profesores ante la universalización de la educación secundaria.

Resumen

Este trabajo analiza un fenómeno histórico, el nacimiento de los sistemas educativos modernos, y, dentro de ese marco, la aparición de la educación secundaria. Su singular inserción dentro del sistema educativo y los profundos cambios estructurales que se produjeron a lo largo de los siglos XIX y XX afectaron no sólo a la educación secundaria sino también a su profesorado. Como todos los fenómenos históricos de media o larga duración, analizar las claves del proceso nos puede ayudar a comprender mejor los complejos problemas que se derivaron de los cambios estructurales habidos, especialmente los que concernieron al pacífico, pero revolucionario tránsito de la condición de catedrático de bachillerato a la de profesor de educación secundaria.

Palabras clave: sistemas educativos, educación primaria y secundaria, profesores, política de la educación.

Abstract

This paper analyses the historical phenomenon of the birth of modern educational systems and, within this framework, the emergence of secondary education. Its unique insertion in the educational system and the deep structural changes that occurred throughout the nineteenth and twentieth centuries affected not only secondary education, but also its teachers. Like all medium or long term historical phenomena, the analysis of the key aspects of the process can contribute to a better understanding of the complex problems that arose from the mentioned structural changes, especially those concerning

the peaceful, but revolutionary transit from the status of secondary school professor to that of secondary school ordinary teacher.

Keywords: educational systems, elementary and secondary education, teachers, politics of education.

Del aparato escolar del siglo XVIII a los modernos sistemas educativos nacionales

Lo primero que debemos subrayar es que en el siglo XVIII la educación, tal y como hoy la entendemos, no fue nunca un asunto público abierto a todos. Fue más bien algo que incumbía a una pequeña minoría encuadrada en los tradicionales órdenes privilegiados. Ello fue así porque la sociedad de la época era de tipo señorial y estamental: la nobleza se educaba acudiendo al preceptor y, en algunos casos, a las universidades; el clero utilizaba sus propias instituciones para formar a sus miembros —escuelas monacales o conventuales y universidades—; el pueblo, cuyo único destino era trabajar y obedecer, no tenía derecho a la instrucción (ni posibilidad alguna). El Estado, encarnado en la persona del monarca absoluto, carecía de especial interés por la educación, que era un monopolio *de facto* en manos de la Iglesia: el rey, aun ilustrado, toleraba esta situación porque conocía la función legitimadora que cumplían las autoridades eclesiásticas —la realeza se legitimaba por su origen divino y la Iglesia era quien otorgaba las credenciales al respecto—.

En este contexto, la idea de un sistema no existía. Sólo había un aparato escolar, un mosaico irregular e informe donde podemos encontrar, en uno de los extremos, la escuela elemental, predominantemente eclesiástica, en la que se aprendían las primeras letras (las escuelas municipales eran escasas y a cargo de maestros ignorantes y mal pagados), y, en el otro extremo, las universidades, que constituían en realidad la única institución formal dedicada a la formación superior de teólogos, abogados y médicos. La enseñanza secundaria, como hoy la conocemos, no existía. No había un tramo educativo que enlazara institucionalmente con la enseñanza primaria, ampliara los conocimientos adquiridos en ella y preparara para la enseñanza superior. Su lugar lo ocupaban las escuelas de latinidad, muy extendidas en España, encargadas teóricamente de enseñar el dominio del latín, que era la lengua cultural utilizada en las universidades (tanto en las exposiciones del catedrático como en los manuales dedicados a la enseñanza). Algunos de los conocimientos que hoy estimamos como propios de la enseñanza secundaria se adquirían en las llamadas facultades menores de Artes, primero, o de Filosofía, después, y su superación permitía el ingreso en las facultades mayores de Teología, Leyes y Medicina.

Esta era la situación en los comienzos de la Revolución francesa. Hasta entonces la educación había estado usufructuada prácticamente por los dos estamentos

En el siglo XVIII no había un tramo educativo que enlazara institucionalmente con la enseñanza primaria y preparara para la enseñanza superior. Su lugar lo ocupaban las escuelas de latinidad y las facultades menores.

privilegiados que en el Antiguo Régimen constituían la casta dominante —nobleza y clero—, aunque hubiera grupos minoritarios de la burguesía naciente que accedieran a ella. La nobleza continuaba atendiendo a sus vástagos con la figura del preceptor (normalmente eran los segundones los que acudían a la universidad; a los primogénitos les bastaba el mayorazgo y la educación cortesana). El aspirante a clérigo tenía las escuelas catedrales, monacales o parroquiales, los seminarios y las universidades. El pueblo llano vivía de espaldas a la educación formal. La Gran Revolución aportó a este respecto dos avances educativos verdaderamente históricos: la aparición de los sistemas educativos nacionales bajo la protección del Estado y la constante ampliación de la instrucción popular.

Si antes de la Revolución francesa sólo existía, en rigor, un mosaico escolar, ahora los revolucionarios dan a luz un sistema de educación, un sistema que articula la enseñanza en tres niveles distintos —primaria, secundaria y superior— y que establece un currículo sistemáticamente organizado para cada uno de esos niveles educativos, que con el tiempo serán clásicos. Pero, sobre todo, la Revolución francesa produce un sistema que se fundamenta en unos rasgos comunes compartidos por todos los revolucionarios. Estos requisitos eran principalmente que la educación debía integrarse en un sistema público, abierto por tanto a toda la población, atento a las necesidades de la sociedad —no de las Iglesias—, organizado y controlado por el Estado. Como se ha señalado desde la perspectiva de la sociología histórica, el resultado de este proceso revolucionario fue la aparición de

un conjunto de instituciones diferenciadas a escala nacional, dedicado a la educación formal, cuyo control e inspección es, al menos parcialmente, gubernamental, y cuyos elementos y procesos se establecen en conexión unos con otros¹.

Una de esas instituciones fue la educación secundaria, cuya conexión con la primera enseñanza y con la enseñanza superior será, como veremos, verdaderamente problemática.

El otro avance que históricamente cabe registrar es la adscripción de la instrucción primaria a las clases populares. El pueblo llano, desprovisto totalmente de instrucción en el Antiguo Régimen, es ahora objeto de preocupación y desvelo por parte de los poderes públicos. No obstante, dado que la Revolución conoció el enfrentamiento de concepciones diversas de la educación, lo que triunfó, y lo que Napoleón extendió después por todo el continente, fue una concepción liberal —no democrática—, favorecedora de un sistema basado principalmente en dos grandes tramos de enseñanza: instrucción

¹ Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications, 1979, p. 54 (la cursiva es del original).

primaria, de una parte, instrucción secundaria y superior, de otra. Se consolidaba así un sistema educativo dotado de una estructura dual o bipolar que separaba a la población en dos grupos diferentes, receptores ambos de enseñanzas distintas: de un lado, la instrucción primaria, dedicada a las clases populares, compartimiento estanco de escasa calidad que no conducía a ninguna parte por carecer de conexión con el resto del sistema educativo; de otro, la instrucción que brindaban las enseñanzas secundaria y superior a las clases medias y altas de la sociedad. Obvio es decir que esta estructura bipolar contribuía a preservar la estratificación social existente y que tenía especial incidencia en la estructura ocupacional.

En un sistema educativo dual en el que la educación primaria se dedicaba a las clases populares y la secundaria y superior a las clases medias y altas, maestros de primaria y catedráticos de secundaria adquirieron un estatus distinto.

No se crea, sin embargo, que minusvaloramos con ello lo que representó el nacimiento de la educación primaria como primer nivel del sistema educativo liberal. La conformación en todo el continente europeo de la educación primaria como un nivel educativo específico de las clases populares representó un extraordinario avance respecto del Antiguo Régimen, cuando el pueblo estaba condenado a la más absoluta ignorancia. Comenzó de este modo la universalización de la enseñanza primaria, un proceso que en algunos países como el nuestro no se consumó hasta muy avanzado el siglo XX; sin embargo, la enseñanza secundaria se caracterizó durante ese mismo proceso por ser, desde su inicio, un nivel muy minoritario y selectivo en el que primaba especialmente el origen social y económico del alumnado. Fruto del mismo proceso fue también que maestros de primaria y catedráticos de secundaria adquirieran un estatus distinto dentro del sistema, siguieran diferentes métodos de enseñanza y, en definitiva, adoptaran diversos modelos que procedían de una historia diferente:

La articulación inicialmente dual [...], con una enseñanza primaria separada por completo del bachillerato por sus objetivos, organización y formas de llevar la clase, propició la configuración de dos mundos divergentes, sin relación y con culturas académicas en muchos aspectos contrapuestas².

La configuración de una educación secundaria propedéutica y selectiva

Aunque el sistema educativo moderno no surge en España en un momento determinado, sino que sufre una larga evolución que culmina en la *ley Moyano* de 1857, podemos decir que su acta fundacional se encuentra en la Constitución de 1812, si bien el pleno desarrollo del Título IX sobre la instrucción pública debemos buscarlo en el informe que la Secretaría de Despacho de la Gobernación encargó a una junta, la Junta de Instrucción Pública, y cuya redacción suele atribuirse a

² Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 20.

Manuel José Quintana. En ese informe, evacuado en 1813, se fija prácticamente la naturaleza de la segunda enseñanza:

El objeto de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada³.

Se asignaba así a la enseñanza secundaria una naturaleza bifronte. Sería, por una parte, propedéutica, es decir, prepararía para el acceso a las profesiones de nivel superior, y, por otra, terminal, esto es, impartiría a un determinado sector de la población una cultura sólida, una cultura que, entendían los liberales, contribuiría a la civilización de una nación. Difícil misión, como la historia de la segunda enseñanza se encargará de relatar. Si a ello añadimos el lugar intermedio que se fijaba para este nivel de educación —¿debería ser una prolongación del nivel anterior, completándolo, o, por el contrario, debería ser la antesala de la universidad?—, comprenderemos que prácticamente desde sus inicios la problemática de este nivel educativo no dejó de planear sobre su propia historia⁴.

Prueba de esta problemática son los constantes y continuos cambios que los siglos XIX y XX introdujeron en la educación secundaria, sin duda el nivel que mayores reformas y contrarreformas ha recibido desde su nacimiento⁵. Sin embargo, no es el momento de entrar ahora en estos cambios, sino de poner de relieve dos importantes consideraciones.

El carácter propedéutico y terminal de la enseñanza secundaria se ha mantenido hasta la actualidad. Los docentes dedicados a ella han tenido una cultura marcada por el modelo universitario.

La primera consideración es que el carácter bifronte se ha mantenido hasta la actualidad, si bien hubo reformas como la del plan de estudio de 1852 que se pronunció inequívocamente por la segunda enseñanza, no “*como estudios generales que completan la educación sino como medio de prepararse para las facultades mayores*”⁶. La realidad fue que, al margen de la dualidad de fines asignada, la enseñanza secundaria se convirtió en la práctica, no sólo en España, en una educación orientada hacia la universidad. Como estamos hablando de un proceso que abarca prácticamente dos siglos, no es casual que este rasgo de la secundaria imprimiera en los docentes dedicados a ella una cultura profesional claramente marcada por el

3 Manuel José Quintana, *Obras completas*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, tomo XIX, p. 180. También puede verse en *Historia de la educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, vol. I, 2ª edición.

4 Me he ocupado ampliamente de esta cuestión en la conferencia de clausura del II Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en abril de 2011. Véase “La educación secundaria como problema: orígenes, evolución y situación actual”, en las actas del referido congreso, de próxima publicación.

5 El siglo XXI no ha escapado a esta inexorable ley. Hasta el momento ha registrado dos reformas parciales de la educación secundaria, una con la Ley de Educación de 2006 y otra con la ley de 2011 que complementa la de Economía Sostenible, por la que se reforma el 4º curso de la educación secundaria obligatoria.

6 Colección legislativa de España, Madrid, Imprenta Nacional, 1853, tomo LVII, p. 26.

modelo universitario, en el que, además, estos profesores se formaron (adoptándolo prácticamente sin solución de continuidad), y a cuyo estatus siempre quisieron asimilarse. Cuando se produzca otro importante proceso, ya en el siglo XX, de apertura de la educación secundaria a toda la población, esta profunda transformación de la segunda enseñanza será difícilmente asimilada por la cultura profesional de estos docentes, llamados ahora a ser actores de una nueva universalización: la secundaria abierta a todos.

La segunda consideración que se deriva de tan largo proceso es que, aunque no podamos ocuparnos de ello en esta ocasión, hubo intentos en España de abrir la educación secundaria a importantes grupos de población, transformando así la naturaleza del bachillerato tradicional. Nos referimos a la importante reforma (frustrada) que se acometió al amparo de la revolución de 1868, es decir, al plan de estudio de Ruiz Zorrilla del mismo año. Allí se consideró necesario “*variar la significación íntima, el espíritu y las tendencias de la segunda enseñanza, oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios*”; por el contrario, la nueva enseñanza secundaria debía ser entendida como “*el complemento, la ampliación de la instrucción primera*”, como la “*educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura*”. Frente al bachillerato tradicional se afirma otra educación distinta:

Tiempo es ya que la enseñanza de los pueblos satisfaga las necesidades de la vida moderna, y tenga por principal objeto no formar sólo latinos y retóricos, sino ciudadanos ilustrados, que conozcan su patria en las diversas manifestaciones de la vida nacional [...]. El joven que seguía antes la segunda enseñanza y recibía el grado de Bachiller en artes, no tenía idea alguna de la legislación de su país, ni de su organización política o social, ni de los elementos de riqueza que posee, ni mucho menos de aquellos estudios artísticos, tan importantes [...]. Esta educación ilustrada, amplia, libre y con carácter práctico, es en todas partes el más sólido fundamento de la verdadera libertad⁷.

De ahí, también, que el nuevo currículo que se propone introduzca “*el estudio profundo de la lengua patria*”, una visión de la historia que fuera algo más que una pura cronología “*aprendida de memoria*”, “*el conocimiento físico y moral del hombre*”, el estudio del arte y de su historia, los principios fundamentales del derecho y las leyes del país, la higiene, la agricultura y el comercio, etc.

Era precisa esta apelación al plan de estudio de 1868 como prueba de la existencia en nuestra historia de otras concepciones de la educación secundaria que deben colocarse en las antípodas del bachillerato tradicional, que fue el que efectivamente se impuso. Se

⁷ Colección legislativa de España, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868, tomo C, pp. 454 y 455. También puede consultarse en *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, vol. II, 2ª edición.

Aunque el bachillerato propedeútico y selectivo, impulsado por el liberalismo conservador, se ha mantenido, en 1868 hubo un intento, frustrado, de abrir la educación secundaria a importantes grupos de población.

impuso⁸ porque, entre otras razones, el liberalismo conservador, que es el que, salvo breves interludios, gobernó España durante el siglo XIX y primer tercio del XX, consideró a las “clases acomodadas” —término empleado en la legislación y en la literatura de la época—, único destinatario de la enseñanza secundaria y de las profesiones superiores. En definitiva, el bachillerato en España será propedeútico y selectivo hasta muy avanzada la segunda mitad del siglo XX.

La cátedra de bachillerato: una innovación histórica

La Revolución francesa trajo grandes innovaciones. Una de ellas fue la centralización moderna. Es verdad que no es infrecuente traer a colación una de las principales interpretaciones de Tocqueville, aquella de que la centralización fue un proceso que venía de muy atrás:

Estoy de acuerdo en que la centralización es una bella conquista y concedo que Europa nos la envidia, pero mantengo que no es una conquista de la Revolución. Es, por el contrario, un producto del antiguo régimen, y, añadiría, es la única parte de la organización política del antiguo régimen que ha sobrevivido a la Revolución, porque era la única que podía acomodarse al nuevo estado social que esta Revolución ha creado⁹.

Pero suele olvidarse que lo que Tocqueville mantuvo es la persistencia de lo que él llamó la “*vieja constitución administrativa del reino*”, es decir, la intensa obra de centralización de los reyes de Francia, sobre la cual los revolucionarios franceses edificaron la Administración moderna. La innovación estuvo aquí en la sustitución de la vieja clase dirigente, la aristocracia, por otra, la de la nueva burguesía llamada a formar los cuadros del Estado liberal como funcionarios públicos. Esta operación se consolidó con Napoleón, que consumó la centralización mediante “la estructura de hierro de los prefectos y de los subprefectos”¹⁰. Desde la perspectiva de los nuevos servicios públicos, y concretamente de la educación, coadyuvó a esta operación la sustitución de los clérigos por profesores laicos, vinculados al Estado por medio de su inserción en un cuerpo docente, auténtico fruto de la centralización y auténtica innovación que pronto se extendería por toda la Europa continental.

La apertura de las nuevas carreras al servicio del Estado, especialmente la docencia, representó, como veremos, una verdadera innovación. Los nuevos servicios públicos fueron “*abiertos al mérito*” como una de las consecuencias del principio revolucionario de la igualdad, surgiendo así una “*escala de servidores públicos asalariados, pagados*

8 Véase más adelante lo que supuso la concepción de la educación secundaria en la *Institución Libre de Enseñanza*.

9 Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution*, Paris, Gallimard, 1952, p. 98 [Hay traducción castellana en Alianza Editorial].

10 Eduardo García de Enterría, *Revolución francesa y Administración contemporánea*, Madrid, Taurus, 1972, p. 78.

*todos ellos por una autoridad central y sujetos a supervisión y control centrales*¹¹. Más concretamente,

la educación universitaria y secundaria fueron puestas bajo el control del gobierno para formar un sistema sumamente selectivo, centralizado y elitista, del que pudieran reclutarse administradores y especialistas para el Estado¹².

La idea napoleónica de destinar la educación secundaria y superior a formar profesionales *ad usum Delphini* es importante porque se propagó por toda Europa. Los nuevos profesores fueron reclutados como servidores que participaban de las funciones públicas del Estado. Por eso se convirtieron en funcionarios públicos. Por eso, en la concepción napoleónica, los profesores son el largo brazo de una determinada concepción de la educación encarnada en el Estado. Como es sabido, Napoleón dictaba continuamente notas, recogidas después en numerosos volúmenes bajo la denominación de *Correspondance*. Uno de los más notables historiadores de la Revolución francesa, el primero en ocupar la cátedra de Historia de la Revolución Francesa, en una obra ya clásica sobre el régimen napoleónico y la educación, transcribió una de esas notas en las que el pensamiento de Napoleón sobre la necesidad de un nuevo cuerpo de profesores resulta evidente:

Este cuerpo tendrá un espíritu. [...] De todas las cuestiones políticas, ésta es quizá de primer orden. No habrá una situación política firme si no hay un cuerpo de profesores con principios firmes. En tanto no se enseñe desde la infancia si es necesario ser republicano o monárquico, católico o irreligioso, etc., el Estado no formará una nación; reposará sobre bases inciertas y vagas; estará constantemente expuesto a desórdenes y cambios bruscos¹³.

En España, la concepción napoleónica de la educación secundaria y superior —la primaria, como es sabido, no mereció el aprecio de Napoleón que la dejó plenamente en manos de la Iglesia— no triunfó en un primer momento. Halló asilo, sí, entre los afrancesados o josefinos, que apoyaron la nueva dinastía napoleónica nacida de los acontecimientos de 1808, pero no entre los liberales históricos que promovieron la mítica Constitución de Cádiz, sentando así las bases de un auténtico sistema educativo nacional¹⁴. Quizá por ello el informe de Quintana de 1813, cuya fuente principal es Condorcet y no Napoleón, no contiene referencia alguna a esos docentes encargados

11 Teda Skocpol, *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, p. 316.

12 *Ibidem*, p. 318.

13 François-Alphonse Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire*, Paris, Librairie Armand Colin, 1911, p. 148.

14 He dedicado una larga investigación a mostrar cómo el sistema educativo que producen los liberales de Cádiz se situó en los antípodas del sistema napoleónico, dando lugar a un verdadero sistema educativo nacional, basado esencialmente en la educación primaria, tan poco estimada por Napoleón. Este sistema, sin embargo, se frustrará en la década de los años treinta del siglo XIX. Véase mi libro *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Pomares, 2004, especialmente los capítulos segundo y tercero.

Frente a la Francia napoleónica, donde los nuevos profesores se convirtieron en funcionarios públicos, el "Informe" de Quintana, que establece una sólida educación primaria, no propone la creación de un cuerpo docente.

de transmitir la visión emanada del poder público, ni propone la creación de un cuerpo de profesores con *esprit* propio. El informe se limita a lamentar la "*escasez de profesores*", capaces de dar esa nueva enseñanza secundaria, y a esperar que los "*estudios más amplios que se han de establecer en la capital proporcionarán no sólo discípulos, sino [también] maestros*", dado el "*aprecio, las recompensas y dotaciones señaladas a esta carrera*", confiando que "*poco a poco con estos medios y otros que podrán ponerse en obra se tendrán profesores a quienes encargar la enseñanza [secundaria]*"¹⁵. No hay, pues, referencia alguna a un cuerpo docente ni a una misión estatal. No la hay porque en un sistema educativo nacional como el pretendido en la primera hora del liberalismo la educación no dependía del Estado sino de un organismo independiente del gobierno, sometido sólo a la autoridad de las Cortes, la tan debatida Dirección de Estudios.

Sin embargo, la concepción napoleónica terminará imponiéndose en el liberalismo moderado triunfante, afectando con ello a los dos grandes actores de la enseñanza: alumnado y profesorado. Los alumnos, destinatarios de la enseñanza, serán pronto claramente definidos. El plan de 1836, que aunque apenas tuvo vigencia sí ejerció una gran influencia en el liberalismo conservador, destinó la segunda enseñanza a las "*clases acomodadas*". Gil de Zárate, que tanta intervención tuvo en la elaboración del plan Pidal de 1845, comienza el segundo tomo de su gran crónica sobre la enseñanza de su tiempo definiendo del siguiente modo a los destinatarios de la nueva enseñanza secundaria:

Después de la primaria, la segunda enseñanza es la parte más importante de la Instrucción pública. [...] se dirige a las clases altas y medias, esto es, a las más activas y emprendedoras; a las que se hallan apoderadas de los principales puestos del Estado y de las profesiones que más capacidad requieren; a las que legislan y gobiernan; a las que escriben, inventan, dirigen y dan impulso a la sociedad, conduciéndola por las diferentes vías de la civilización.¹⁶

El liberalismo conservador irá moldeando la nueva figura del catedrático de bachillerato como el agente que Napoleón consideraba imprescindible para la difusión de la nueva clase llamada a gobernar.

El plan Pidal, en su largo preámbulo, no dudará en calificar a la nueva enseñanza como "*propia especialmente de las clases medias*". El carácter selectivo del bachillerato, basado fundamentalmente en el origen socioeconómico del alumno, permanecerá hasta 1970.

Paralelamente, el liberalismo conservador irá moldeando la nueva figura del catedrático de bachillerato como el agente que Napoleón consideraba imprescindible para la difusión de la ideología de la nueva clase llamada a gobernar. El giro se hace explícito en el plan de estudio de 1852, citado anteriormente, publicado durante el gobierno de Bravo Murillo, en el que se abren vías sancionadoras para el caso de que "*un catedrático*

¹⁵ *Historia de la educación en España...*, op. cit., p. 399. Complementétese lo dicho con el extraordinario énfasis que el informe de Quintana pone en la necesidad de una sólida educación primaria, frente a la desidia y abandono napoleónicos: "De estas tres enseñanzas [primaria, secundaria y superior] la primera es la más importante, la más necesaria y por consiguiente aquella en que el Estado debe emplear más atención y más medios" (p. 385).

¹⁶ Antonio Gil de Zárate, *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, tomo II, p. 1 [hay una edición facsímil realizada por Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1995].

*vertiere doctrinas censurables bajo el aspecto moral, político o científico*¹⁷, lo reafirma la *ley Moyano* de 1857 que manda abrir expediente cuando *“en las explicaciones de los profesores se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud”*¹⁸ y lo confirma Alcalá Galiano en 1864, suscitando la primera *“cuestión universitaria”*, al recordar a los catedráticos de instituto y de universidad la necesidad de que la enseñanza no se produzca *“en contradicción con los principios que son el fundamento de nuestra sociedad política y religiosa.”*¹⁹

Al mismo tiempo, la profesionalización docente de los nuevos profesores de bachillerato se irá abriendo paso conforme la segunda enseñanza se va independizando de la universidad. Todavía en 1836 el plan de estudio del duque de Rivas, a pesar de que la instrucción secundaria obtenía un tratamiento propio, regulaba de modo conjunto a los profesores de instituto y a los de las facultades mayores. Incluso, en el plan Pidal de 1845, que suele considerarse el acta de nacimiento de la profesión docente tanto en la segunda como en la tercera enseñanza, *“perdura la confusión entre la Segunda Enseñanza y la Facultad de Filosofía”*²⁰, ya que integraba en la facultad de Filosofía los estudios de la segunda enseñanza de carácter elemental y los llamados de ampliación (lo que hoy denominamos educación secundaria superior). Sin embargo, la meta estaba próxima; dos años más tarde, el plan de Pastor Díaz de 1847 separaba finalmente, al menos desde el punto de vista institucional, los institutos de las universidades. A partir de ahora se comienza a hablar en la legislación de *“una carrera distinguida”* para el profesorado de educación secundaria.

No obstante, fue el plan Pidal de 1845 el que ocupó un lugar medular a pesar de sus limitaciones. Su autor fue consciente de las novedades que introdujo cuando afirmó que una de ellas *“consiste en formar de todos los catedráticos que enseñan en las Universidades [que albergan, como quedó indicado, las facultades menores y las mayores] un cuerpo único”*, considerándose a partir de ahora a los profesores de ambas facultades *“como parte de una corporación numerosa y respetable, cuyos intereses son comunes, abrazando todos los establecimientos [docentes] y extendiéndose por toda la monarquía.”*²¹ A partir de ahora, el catedrático de instituto, rodeado de otros profesores de menor rango y, como en la universidad, a él subordinados, será la figura central en torno a la cual girará la educación secundaria. El plan Pidal, como se sabe, recibió el espaldarazo de la *ley Moyano* de 1857, que consolidó como cuerpo a los *“Catedráticos de Instituto del Reino”*.

A partir del Plan Pidal de 1845 el catedrático de instituto será la figura central en torno a la cual girará la educación secundaria. La ley Moyano de 1857 consolidó como cuerpo a los “Catedráticos de Instituto del Reino”.

17 *Colección legislativa de España*, tomo LVII, Madrid, Imprenta Nacional, 1853, p. 83.

18 *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta de Gracia y Justicia, 1874, tomo LXXVIII, p. 302. Adviértase que, según la ley, son los obispos los que, encargados de esta supervisión, dan cuenta al Gobierno para que se instruya el expediente disciplinario.

19 *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta de Gracia y Justicia, 1864, tomo XCII, p. 592.

20 Federico Sanz Díaz, *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 176.

21 *Colección de las Leyes, Decretos y declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos*, Madrid, Imprenta Nacional, 1846, tomo XXXV, pp. 212-213. También en *Historia de la educación en España...*, op. cit., vol. II.

Con la *ley Moyano* la condición de catedrático de instituto quedó fijada y asentada. La ley suponía también la consagración de un lugar propio para la segunda enseñanza aunque, paradójicamente, su carácter intermedio entre la primaria y la superior no dejó de condicionarlo. De ahí el esfuerzo permanente de alejarse de la enseñanza primaria, la ausencia de una formación pedagógica —se piensa que esta formación es más propia de los maestros de enseñanza primaria— y la aspiración de asemejarse en todo lo posible a la enseñanza universitaria. Pocos observadores de este fenómeno lo han expresado mejor, en pocas palabras, como Giner de los Ríos, que en la apertura del curso 1880-1881, pocos años después de la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza*, se quejaba de que

tanto la organización de nuestros Institutos como los métodos [...] son exactamente los mismos de las Universidades [...], todo es análogo, casi siempre idéntico, a lo que en la enseñanza superior acontece²².

Casi veinte años más tarde, en 1897, Giner se reafirmaba con estas palabras:

En el sistema reinante, la segunda enseñanza no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (más tarde, de Filosofía) ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y, hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado²³.

Esta “dependencia” del modelo universitario pasará a formar parte de la cultura profesional de los catedráticos de instituto y condicionará su propia formación.

La formación docente en la educación secundaria

El origen de la educación secundaria, su ligazón durante varios siglos con la universidad, explica varias cosas. Explica que cuando los liberales históricos sienten en 1812 las bases de lo que será el nuevo sistema educativo, el informe de Quintana de 1813 asigne a esta enseñanza unos nuevos centros denominados precisamente *universidades de provincia*. A despecho de la naturaleza bifronte de la nueva secundaria —cultura amplia y preparación para las profesiones civiles—, este objetivo dual se verá oscurecido por la irresistible atracción que la universidad ejerció sobre las familias que enviaban sus hijos a los nuevos centros y por la “*poderosa atracción de la secundaria hacia la universidad*”²⁴. Es decir, lo que importaba en realidad eran los conocimientos a transmitir y el modelo era la universidad misma. Aunque, como hemos visto, la educación secundaria obtiene plena autonomía respecto de la universidad a partir de 1847, no por ello dejará de conservar de manera preponderante dicho sello propedéutico. Se seguirá pensando

²² *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Año IV, núm. 87 (1880), p. 141.

²³ Francisco Giner de los Ríos, “Los grados naturales de la educación”, en *Obras completas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1924, tomo X, p. 17 (los paréntesis son del original).

²⁴ Patricio de Blas Zabaleta ha dedicado varias páginas a esta atracción en “El bachillerato en busca de su identidad”, *Participación Educativa*, 17 (2011), pp. 22-25; la cita en la página 23.

que lo importante es la transmisión de conocimientos, para lo cual bastaban los saberes adquiridos en la universidad en las carreras correspondientes. Lo malo es que esta formación, adquirida en las universidades, apenas suficiente durante el largo tiempo en que los nuevos institutos atendieron a una pequeña parte de la población, se reveló totalmente insuficiente cuando, como ocurrió a partir de 1990, tuvieron que recibir a *toda* la población durante la etapa de la educación secundaria obligatoria y a buena parte de ella durante la posobligatoria —bachillerato y formación profesional—.

No obstante, hay que recordar que en el pasado hubo varios modelos (todos frustrados) que intentaron suministrar una formación específica a los docentes de esta enseñanza. Durante el siglo XIX y primer tercio del XX hubo dos proyectos significativos que abordaron con rigor la formación de los profesores de la educación secundaria (hubo un tercero, también fallido, en los años ochenta del siglo XX del que nos ocuparemos más adelante). El primero nos remite a 1850 con la creación de la Escuela Normal de Filosofía, verdadero centro de formación de profesores de enseñanza secundaria. El ingreso en esta escuela era selectivo en función de las necesidades de la enseñanza, los estudios tenían una duración de cuatro años, la formación se orientaba hacia la especialidad correspondiente de ciencias o de letras, se exigía el título de bachiller para acceder a la escuela y se concedía el de licenciado a la salida, completándose el conocimiento teórico con una adecuada formación didáctica. Poco duró este experimento. La escuela fue suprimida en 1852 sin que pudiera siquiera salir la primera hornada de profesores, debido “*al giro que experimentó la política educativa hacia posiciones más reaccionarias en el gabinete de Bravo Murillo*”²⁵.

Durante el siglo XIX y el primer tercio del XX hubo dos proyectos de formación del profesorado de secundaria. El primero fue la Escuela Normal de Filosofía y el segundo la edad de plata de la renovación pedagógica.

El segundo intento nos remite al primer tercio del siglo XX, un periodo que ha sido llamado, con razón, la edad de plata de la cultura española, y que, desde nuestra perspectiva, podríamos llamar también la edad de plata de la renovación pedagógica. Es en este marco cuando se produce lo que el profesor Viñao ha llamado un modelo de reforma educativa, aplicado por la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*.

Distingue Viñao tres momentos distintos en este proceso de reforma: una primera fase, previa a la constitución de la *ILE*, que se remonta al sexenio democrático (1868-1874), en que se experimenta una reforma educativa desde el poder, saldada con un notable fracaso²⁶; una segunda, de 1876 a 1918, en que se elabora un nuevo discurso educativo sobre la naturaleza, objetivos, estructura y características de la segunda enseñanza; finalmente, una tercera, que comienza con la creación del *Instituto-Escuela* en 1918, de experimentación primero, de difusión después, que se interrumpe con la guerra civil en 1936²⁷.

25 Carmen Benso Calvo, “Ser profesor de Bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868)”, *Revista de Educación*, nº 329 (2000), p. 293.

26 Se refiere Viñao a la reforma introducida por Ruiz Zorrilla en 1868, de la que ya hemos dado cuenta, así como también, durante el mismo periodo, a la interesante reforma realizada en la I República, también malograda.

27 Antonio Viñao Frago, “Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª época, nº 39 (2000), pp. 86-87.

En la tercera fase citada, de experimentación y difusión, ocupó un lugar fundamental la reforma de la formación del profesorado mediante la fórmula del aspirantado dentro del marco del *Instituto-Escuela*. La formación de los aspirantes a profesores de segunda enseñanza contaba con prestigiosos catedráticos y profesores bajo cuya tutela se colocaba al aspirante. Si además se aspiraba a ingresar en la función pública docente, el aspirante debía hacer las correspondientes oposiciones. ¿Cuál era, en definitiva, esta fórmula del aspirantado? Aunque resulte un poco larga la cita, dicha formación comprendía varios pasos:

a) prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada, asistiendo a las clases y encargándose directamente de la enseñanza bajo la dirección del catedrático correspondiente; b) estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés o alemán, mediante clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos; c) trabajos de laboratorio, por lo general en alguno de los [centros] dependientes de la JAE (Centro de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Ciencias, Residencia de Estudiantes); d) estudios pedagógicos y filosóficos, mediante lecturas y la asistencia a las cátedras de filosofía y pedagogía de la Universidad Central y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o a las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo Instituto-Escuela; e) envió al extranjero, becados por la JAE, de ‘algunos de los mejores’, un aspecto que, también a través de la Junta, había desempeñado un importante papel en la formación científica y pedagógica de buena parte de los responsables y profesores del Instituto-Escuela²⁸.

Ciertamente, era un modelo de reforma lenta y gradual, pero, si se hubiera consolidado y generalizado, habría logrado un buen sistema de formación del profesorado de educación secundaria.

Este modelo, implantado en el *Instituto-Escuela* por el Gobierno liberal en 1918, no hubiera podido llevarse a cabo sin la experiencia previa realizada en las aulas de la *ILE*, creada en 1876. Muy tempranamente, ya en el curso 1880-1881, en el importante discurso de Giner ya citado, se dio a conocer lo que sería el proyecto educativo de la *ILE*, con profunda incidencia en la educación secundaria. En ese discurso, se afirmaba el propósito, formulado con anterioridad en 1878, de

fundir, hasta donde fuese posible la primera enseñanza y la segunda bajo la idea capital de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra; y de que las dos juntas deben formar, en consecuencia, un grado único y continuo de educación —el de la educación general—, del cual son ambos momentos tan sólo diferentes en la amplitud que recibe en cada cual de ellos esa obra, una misma en los dos casos, como unos mismos son también los objetos de estudio y los procedimientos educadores²⁹.

28 *Ibidem*, pp. 86-87.

29 Es curioso que este fragmento del discurso fuera literalmente incorporado al informe que en 1919, a instancias del Consejo de Instrucción Pública, redactó la *ILE* sobre la reforma de la educación secundaria. Véase *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, tomo III, p. 386.

Esta fue la concepción de la educación secundaria que puso en práctica en las aulas públicas el *Instituto-Escuela*.

Hacia la universalización de las enseñanzas básicas

Como hemos visto, lo que triunfó en toda Europa durante el siglo XIX fue la concepción liberal de los sistemas educativos que los dotaba de una estructura bipolar, separando a la población escolar en dos grupos, destinatarios ambos de distintas enseñanzas: de un lado, una instrucción primaria, dedicada a las clases populares, compartimiento estanco que carecía de conexión con el resto del sistema educativo; de otro, una instrucción que brindaba las enseñanzas secundaria y superior a las clases medias y altas de la sociedad. También hemos reseñado que la asignación a las clases populares de la enseñanza primaria fue una conquista social respecto del Antiguo Régimen.

La historia de la educación en el siglo XIX es, en parte, la aplicación del principio de igualdad a la enseñanza primaria como obligación del Estado. Se impulsó la escolaridad obligatoria y que la primera enseñanza fuese gratuita.

De hecho, la historia de la educación en el siglo XIX europeo es, en parte, un relato que nos cuenta la constante aplicación del principio de igualdad a la enseñanza primaria. La primera manifestación de ese principio se encaminó a conseguir una educación pública en la que la escuela elemental o básica ocupara un lugar esencial, configurando la enseñanza primaria como una obligación del Estado, como un deber de los poderes públicos. Pero ante la pasividad de muchos Estados, surgió la necesidad de impulsar la escolaridad obligatoria, único medio de lograr la alfabetización de toda la población, y con ella el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano, su integración social y su participación política por medio del sufragio universal (tanto masculino como femenino). Después se dio otro paso: para que todos pudieran cumplir con la escolarización obligatoria era necesario que la primera enseñanza fuera gratuita. Desde mediados del siglo XIX los países comenzaron a incorporar esta conquista social: la escolarización obligatoria y gratuita se encarnó gradualmente en las leyes educativas europeas. Fue el triunfo de la escolarización primaria y del aprendizaje de saberes socialmente significativos, transmitidos de un modo sistemático.

La extensión de la escolarización primaria supuso una constante transformación del currículo de la enseñanza primaria. Comenzó siendo un currículo muy simple —leer, escribir y contar—, pero después, conforme fueron desarrollándose las sociedades europeas, fue creciendo en extensión e intensidad. En España, por ejemplo, el primitivo currículo de sólo tres años, según prescribía la *ley Moyano* para esta enseñanza obligatoria, pasó, a principios del siglo XX, a seis años de duración, y, pronto, en los años veinte de ese siglo, a ocho años. Creció también en intensidad: de un currículo sencillo, basado en las cuatro reglas y en los rudimentos de la lectura y la escritura, se pasó en 1901 a un currículo enciclopédico. El problema no obstante seguirá en pie, porque este currículo extenso e intenso, obligatorio y gratuito, seguía sin tener conexión con el resto de los niveles educativos clásicos. El currículo del sistema educativo continuaba siendo en toda Europa un currículo bipolar, segmentado, fuertemente jerarquizado: el

conocimiento era utilizado como un filtro que sólo permitía el acceso a la educación secundaria a determinadas clases.

Es cierto que durante la primera mitad del siglo XX la escolarización primaria comprendió un periodo estándar de ocho o diez años de duración, pero esta alfabetización masiva no impidió que la enseñanza primaria siguiera siendo un nivel educativo que, dentro de los sistemas educativos europeos, se cerraba sobre sí mismo. Para paliar esta notable desigualdad de oportunidades, los diversos sistemas fueron introduciendo unas enseñanzas, paralelas a las académicas, a las que se podía acudir desde la enseñanza primaria: la *modern secondary school* en el Reino Unido, la *Hauptschule* en Alemania, el *collège d'enseignement technique* en Francia o el centro de formación profesional en España. Pero obviamente la estructura bipolar de los sistemas educativos europeos permanecía intacta; más aún, la segregación que suponía la existencia de esta enseñanza paralela era patente: afectaba siempre a los mismos destinatarios, esto es, a las clases populares. Por el contrario, la *grammar school*, el *gymnasium*, el *lycée* o el instituto se reservaban para otros destinatarios: los estratos medios y superiores de la sociedad.

El problema se fue complicando conforme fue abriéndose paso en la conciencia europea, en el primer tercio del siglo XX, la idea de que la educación secundaria no debía ser monopolio de una sola clase, sino abierta a toda la población. Contribuyó a ello la influyente obra del historiador británico R. H. Tawney, que en 1924 publicó un libro, *Secondary Education For All*, que conformó ampliamente la opinión pública a este respecto, aunque la idea encontró el terreno suficientemente preparado. En España, Cossío, una de las cabezas más lúcidas de la ILE, al preparar para el Consejo de Instrucción Pública el informe sobre la reforma de la educación secundaria, dirá en 1919 que era necesario superar la idea de que la enseñanza secundaria “constituye el factor principal de la educación burguesa”, por lo que “hay que abrir la segunda enseñanza a todo el mundo gratuitamente, como se ha hecho con la primaria desde hace un siglo”³⁰. Esta idea de abrir la secundaria a toda la población de modo gratuito dará lugar, después de la Segunda Guerra Mundial, a la enseñanza comprensiva, primero en Suecia, luego en el Reino Unido y después en la mayor parte de los países europeos (sólo cabe exceptuar a los países centroeuropeos donde, aunque también se implantó, no fue predominante).

En el primer tercio del siglo XX surge la idea de que la educación secundaria debía ser abierta a toda la población de modo gratuito. Después de la II Guerra Mundial la enseñanza comprensiva se extendió en Europa.

Entre nosotros, como es sabido, la introducción de la comprensividad se produjo en 1970 con la *Ley General de Educación*, que estableció una educación básica para toda la población escolar comprendida entre los seis y los catorce años edad, fundiendo la vieja primaria y la primera parte de la secundaria en un solo nivel educativo. Fue el primer paso para abrir la educación secundaria a toda la población. Pero en lo que en mi opinión fue un progreso —abrir la educación secundaria a toda la población—, incrementó notablemente, como veremos, el grado de problematicidad de la educación secundaria. Utilizando un

³⁰ Manuel B. Cossío, *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, pp. 44-45. También en *Historia de la educación...*, op. cit., vol. III.

sencillo símil, podríamos decir que la ley del 70 fue como la boa que devora un animal de excesivo tamaño para su estómago, dando lugar a una difícil y laboriosa digestión que, en nuestro caso, llega hasta nuestros días. En mi opinión, la LOGSE, al ampliar la escolaridad obligatoria, y con ella la escuela comprensiva, hasta los dieciséis años, subestimó también las dificultades de esta empresa, benemérita desde la perspectiva de la equidad social pero que presentaba innegables dificultades que aún no hemos superado.

Los profesores ante la universalización de la educación secundaria

La universalización de la educación secundaria obligatoria ha producido no sólo un cambio estructural profundo en el sistema educativo, sino que ha aparejado también un cambio sustancial en la condición del profesor que tradicionalmente se ha ocupado de la educación secundaria.

En el escenario de este cambio ha pesado muy especialmente el alumnado. Ya vimos que durante el siglo XIX y gran parte del XX la estructura de nuestro sistema educativo —como los demás sistemas educativos europeos— tenía un carácter dual o bipolar. En consecuencia, la mayor parte de la población escolar era destinada a la enseñanza primaria, mientras que sólo una pequeña minoría accedía a la segunda enseñanza, considerada como la vía adecuada para los estudios universitarios. Sin embargo, en el último tercio del siglo XX se produjo en España una revolución pacífica y silenciosa: se pasó de un sistema muy selectivo y excluyente a un sistema abierto e integrador que acogió a *toda* la población escolar desde los 6 hasta los 16 años. El alumnado que antes frecuentaba las aulas de los institutos, minoritario y homogéneo, fue incrementándose hasta alcanzar a *todo* el colectivo escolar comprendido en esas edades; lógicamente, nuestras aulas se llenaron de un alumnado heterogéneo y dispar. Este fenómeno ha sido algo más que una mutación accidental, ha sido un giro copernicano que hubiera debido obligarnos a la aplicación de más recursos que los puestos a disposición de esta reforma.

El alumnado de los institutos, minoritario y homogéneo, fue incrementándose hasta alcanzar a todo el colectivo escolar comprendido en esas edades. Este fenómeno hubiera debido obligarnos a la aplicación de más recursos.

La escolarización de toda la población escolar, incluida la comprendida entre los 12 y los 16 años —tramo ocupado antes por el bachillerato tradicional—, ha supuesto acoger lógicamente al cien por cien de los alumnos más capaces, al cien por cien de los alumnos más motivados y al cien por cien de los alumnos que “encajan” bien en el sistema, pero también a su reverso:

El incuestionable éxito social que supone la escolarización plena del cien por cien de los niños, supone dar cabida en nuestras aulas al cien por cien de los niños más torpes, al cien por cien de los más agresivos, al cien por cien de los que sufren malos tratos o que sobreviven en precario, con circunstancias personales y sociales muy difíciles [...] ³¹.

31 José Manuel Esteve, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 53.

A ello ha venido a sumarse el incremento constante en las aulas públicas de alumnos inmigrantes procedentes de diversas culturas y lenguas. Piénsese que en el curso 2000/2001 había en nuestras aulas 141.916 escolares procedentes de otros países, fundamentalmente inmigrantes, mientras que los últimos datos oficiales del curso 2010/2011 arrojan un total de 770.384, es decir, la población inmigrante existente en nuestras aulas se ha quintuplicado. La pregunta que surge inevitable es ésta: ¿con qué medios han apoyado las Administraciones educativas la labor del profesorado? Y desde otra perspectiva, ¿qué puede hacer el profesorado ante una situación que muchas veces le desborda?

La situación del profesorado se caracteriza por la perplejidad y el malestar. Tenemos un profesorado preparado para un sistema educativo que ya no existe y para un alumnado homogéneo que tampoco existe.

La situación del profesorado, especialmente el de la segunda enseñanza que aquí analizamos, se caracteriza en general por la perplejidad y el malestar. Parte de estos docentes profesaron en las aulas de un sistema educativo muy selectivo, con un alumnado motivado y muy homogéneo; tenemos así un profesorado preparado, en la medida en que lo fue, para un sistema educativo que ya no existe, y para un alumnado homogéneo que tampoco existe. Otra parte del profesorado ingresó en los cuerpos docentes de secundaria encontrándose con la nueva enseñanza comprensiva, con la ESO, sin que los erráticos e improvisados programas de perfeccionamiento les sirvieran de mucho. Hay que resolver, por tanto, un problema nuevo representado por la heterogeneidad del alumnado, para el que el profesorado no ha sido capacitado. Este problema es el de la diversidad. Esta es, a mi parecer, la razón de fondo de los fracasos, de los abandonos, de la calidad media de nuestro sistema en comparación con los mejores sistemas educativos europeos.

Ello ha sido debido en gran parte, aunque nos parezca escandaloso, a que España ha carecido desde los años setenta del pasado siglo de una política firme y sostenida de formación inicial y de formación continua del profesorado, aunque haya habido intentos importantes, aunque fallidos. Me refiero concretamente al proyecto esbozado durante el primer gobierno socialista que no llegó a ponerse en práctica, probablemente por una falta de decisión de las autoridades educativas. Como es sabido, en 1987, con motivo del proceso de reforma de las nuevas titulaciones universitarias, el Ministerio de Educación nombró diversas comisiones de expertos para que propusieran lo que después fueron las líneas directrices del currículo, las materias troncales. Entre estas comisiones, el Grupo XV, encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas, propuso una cualificación académica específica que se concretaba en la creación del título de profesor de educación secundaria. Estábamos, así, ante una rigurosa novedad, instrumentada por medio de dos licenciaturas concretas: una para los profesores de educación secundaria obligatoria, cuya formación sería por áreas y no por materias específicas, y otra para los profesores de educación secundaria postobligatoria —bachillerato—, cuya formación se centraría en las disciplinas correspondientes. Se trataba de dos licenciaturas de segundo ciclo para cuyo acceso se exigiría previamente un primer ciclo universitario de tres años que suministraría los conocimientos científicos precisos y que se cursaría en las facultades correspondientes.

Una de las autoridades responsables de la reforma educativa del gobierno socialista diría después que

el Ministerio de Educación la rechazó [la propuesta del Grupo XV] para evitar que los alumnos tuvieran que elegir, al terminar su primer ciclo de estudios universitarios, entre las titulaciones científicas y las didácticas. ¿El alumno que estudia historia, por ejemplo, elegirá seguir estudiando la opción más científica sabiendo que se cierra la vía docente cuando ésta es una de sus principales salidas laborales?³².

La verdad es que en contra de esta solución pesó más el corporativismo universitario: los rectores defendieron para sus graduados la solución tradicional —licenciatura en Ciencias Físicas, por ejemplo, y un curso de cualificación pedagógica después—, solución que permitía a los egresados de la universidad una doble “salida” profesional (en el ejemplo citado, emplearse como físico en la empresa privada o, haciendo el citado curso, ingresar como docente en la función pública). La conclusión final, empero, es que durante el periodo de la experimentación de la reforma educativa no se abordó con la suficiente energía el problema de la reestructuración de los cuerpos docentes, dejando sin contestar esta apremiante pregunta:

Si la creación de la Secundaria Obligatoria es la cuestión más emblemática de la Reforma, ¿cómo es posible que no se haya[n] creado titulaciones específicas de Profesorado de Secundaria?³³.

El resultado es que hasta la puesta en marcha del máster actual de formación de profesores de educación secundaria, cuya reciente implantación impide un juicio fundado sobre su virtualidad, el profesorado de la secundaria obligatoria se ha enfrentado a enormes dificultades armado de un ineficiente y desprestigiado certificado de aptitud pedagógica. El profesorado es nuestro principal activo, pero no se ha sabido darle la máxima formación y el máximo reconocimiento; quizá por ello tampoco se ha tenido con el profesorado la máxima exigencia. Ese debería ser el camino a seguir por el Estado y por las comunidades autónomas: máxima formación, máximo reconocimiento y máxima exigencia.

El camino a seguir por el Estado y por las comunidades autónomas debía ser: máxima formación, máximo reconocimiento y máxima exigencia.

Hay otro aspecto relacionado con el profesorado que también merece nuestra atención. El profesorado actual ha sufrido el cambio estructural que supuso en 1970 la transformación de la vieja enseñanza primaria en una educación básica que absorbió parte de la vieja educación secundaria, así como el cambio que supuso la LOGSE de 1990 extendiendo dos años más la educación obligatoria. Esto produjo un doble efecto desde la perspectiva que nos ocupa. En primer lugar, la “*educación secundaria que se*

32 Álvaro Marchesi, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000, p. 114.

33 Juan Yanes González, “La formación de profesores de educación secundaria: un espacio desolado”, *Revista de Educación*, nº 317 (1998), p. 68

*convierte en obligatoria pasa a ser una educación general*³⁴, con todas las implicaciones y mutaciones que ello conlleva. En segundo lugar, la posición objetiva del profesorado de educación secundaria cambió, no solamente porque tuviera que atender a la totalidad de la población escolar de doce a dieciséis años —antes, en el bachillerato tradicional, sólo a una pequeña minoría—, sino también porque la educación secundaria obligatoria dejó de ser una educación preuniversitaria. La ESO no sólo prepara para el bachillerato sino que abre la vía de la formación profesional de grado medio; incluso el bachillerato actual —tramo 16-18 años—, no sólo ha sufrido un adelgazamiento patente (con lo que la formación preparatoria para la universidad es escasa), sino que debe también preparar para la formación profesional de grado superior.

El estatus objetivo del profesorado se ha resentido de los procesos de cambio. La transformación de la naturaleza de la educación secundaria tropezó con su cultura profesional –hábitos, prácticas, saberes y mentalidades–.

La conclusión obligada es que el estatus objetivo del profesorado se ha resentido de todos estos procesos. No es casual que la reforma de 1970 tuviera problemas en el tercer ciclo de la EGB, el tramo 12-14 sustraído a la educación secundaria, y que la reforma de 1990 los tuviera también en la educación secundaria obligatoria, esto es, en el mismo tramo anterior sólo que prolongado ahora hasta los 16 años. No es casual tampoco que los profesores de bachillerato clamaran entonces contra la ley de 1970 alegando la “egebeización” de la secundaria, ni que esos mismos profesores clamen hoy contra la ESO y contra la pérdida de identidad del bachillerato. En ambos casos se tropezó con la cultura escolar, ese conjunto de hábitos, prácticas, saberes y mentalidades sedimentados a lo largo del tiempo que, en el supuesto de los profesores de secundaria, está ligada con la cultura profesional específica de este grupo. El cambio nominal de Institutos de Bachillerato a Institutos de Educación Secundaria (IES) no fue sólo un cambio formal, sino también la expresión de una profunda transformación de la naturaleza de la vieja educación secundaria que chocó con la cultura profesional de este colectivo, dotado de “una historia, unos valores, unos intereses materiales y fines”³⁵ muy determinados.

Por último, es obvio que la cultura escolar de los profesores de secundaria sigue anclada mayoritariamente en una concepción del bachillerato como nivel propedéutico, lo que tiene poco que ver con la formación general que debe darse hoy a la totalidad de la población escolar, y en consecuencia pugna con la concepción de una secundaria obligatoria como prolongación de la primaria que, hoy por hoy, parece irreversible: “*la educación secundaria obligatoria, por su carácter comprensivo y obligatorio, comparte con la educación primaria más aspectos y similitudes que con el bachillerato o la formación profesional.*”³⁶ Es obvio también, por otra parte, que la formación de los profesores de secundaria sigue siendo una formación especializada y académica —de contenidos—, suministrada por la

34 José Gimeno Sacristán, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2005, 3ª ed., p. 80.

35 Antonio Bolívar, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe, 2006, p. 94.

36 Antonio Viñao Frago, “Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)”, en Guillermo Vicente y Guerrero (coordinador), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” (CSIC), 2011, p. 466.

universidad, y que esa formación tiene poco que ver con una secundaria obligatoria que exige una formación centrada no en disciplinas concretas sino en áreas de conocimiento (la universidad, por ejemplo, prepara biólogos, geólogos o químicos, pero no prepara profesores para el área de ciencias de la naturaleza). Que la *LOGSE* se adentrara en este complejo terreno sin tener una política clara para el profesorado —a corto, medio y largo plazo— explica buena parte de los problemas que hemos heredado hasta el momento. Que no se preparara al profesorado en 1970 y 1990 para las transformaciones de la educación secundaria, explica la otra parte del problema ■

Referencias bibliográficas

- ARCHER, M. S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.
- AULARD, F. A. (1911): *Napoléon Ier et le monopole universitaire*. Paris: Librairie Armand Colin.
- BENSO CALVO, C. (2000): “Ser profesor de Bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868)”. *Revista de Educación*, 329.
- BLAS ZABALETA, P. de (2011): “El bachillerato en busca de su identidad”. *Participación Educativa*, 17.
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1880): Madrid, Año IV, núm. 87.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Colección de las Leyes, Decretos y declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos* (1846): Madrid: Imprenta Nacional, tomo XXXV.
- Colección legislativa de España* (1853): Madrid: Imprenta Nacional, tomo LVII.
- Colección legislativa de España* (1868): Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, tomo C.
- COSSÍO, M. B. (1966): *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1972): *Revolución francesa y Administración contemporánea*. Madrid: Taurus.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1924): “Los grados naturales de la educación”, en *Obras completas*, Madrid: Espasa-Calpe, tomo X.

Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República (1982): Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, tomo III.

Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (1985): Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, vol. II, 2ª edición.

MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

SKOCPOL, T. (1984): *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOCQUEVILLE, A. de (1952): *L’Ancien Régime et la Révolution*. Paris: Gallimard, p. 98 [Hay traducción castellana en Alianza Editorial].

VIÑAO FRAGO, A. (2000): “Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª época, nº 39.

— (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

— (2011): “Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)”. En VICENTE y GUERRERO, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

YANES GONZÁLEZ, J. (1998): “La formación de profesores de educación secundaria: un espacio desolado”. *Revista de Educación*, 317.

Breve currículum

Manuel de Puelles Benítez es Catedrático emérito del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED y miembro del instituto universitario de investigación Centro MANES (manuales escolares). Director de múltiples tesis doctorales, en la actualidad forma parte del equipo principal que dirige el proyecto “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”. Entre sus publicaciones más recientes cabe destacar: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)*, Barcelona-México, Pomares, 2004; *Problemas actuales de política educativa*, Madrid, Morata, 2006; *Elementos de Política de la Educación*, UNED, Madrid, 2008, (2ª edición); *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009; *Profesor y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009 (coordinador); *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Tecnos, Madrid, 2010 (5ª edición).



La educación secundaria en España: problemática histórico-educativa y actual

Juan Antonio Lorenzo Vicente
Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. Introducción. 2. Breve reseña histórico-educativa de la educación secundaria en España. 3. Análisis de la educación secundaria desde algunas de sus claves. 4. Hacia dónde debe ir la educación secundaria en España.

Resumen

Este trabajo sobre la educación secundaria en España trata de analizarla a través de un recorrido histórico-educativo desde los orígenes de lo que constituiría con el paso del tiempo un nivel educativo entre la educación primaria y la universitaria en los sistemas educativos contemporáneos. Se analizan las diferentes etapas históricas en las que se pueden situar los diferentes modelos de educación secundaria, sus conexiones con el contexto político, social, económico, cultural, etc., así como el nacimiento y evolución de este nivel educativo en la España Contemporánea. En un segundo apartado se analizan algunas de las claves que permiten una comprensión y explicación de la educación secundaria en España a lo largo de su recorrido histórico: denominación, finalidades y funciones, organización y estructura, carácter, duración. Desde estas claves se exponen algunas de las principales características y problemas de la educación secundaria en España: falta de consenso, escasez de recursos, elevadas tasas de fracaso y abandono, etc. Y, finalmente, desde ese recorrido histórico-educativo y desde el análisis de algunas de sus claves más significativas se realiza una propuesta de cambio de la educación secundaria en España con la pretensión de que ayude a solucionar sus tradicionales problemas y condicionamientos. Más que una propuesta cerrada puede considerarse como una propuesta de bases para la reforma de la educación secundaria.

Palabras clave: educación secundaria, nivel educativo, formación general, itinerarios formativos, organización cíclica.

Abstract

This document on secondary education in Spain tries to analyze education through a historical-educational perspective. It starts from the same origins of what would, over time, become an educational level placed between the primary and university ones in the contemporary education systems. It analyzes the different historical periods in which the diverse secondary education models can be placed, as well as its connections with the political, social, economic, cultural, etc. context. Further, the starting point and evolution of this educational level in contemporary Spain will also be analyzed. In the second section of this document some of the key points analyzed are those which enable the understanding and explanation of secondary education in Spain throughout its historical trajectory: denomination, purpose and functions, organization and structure, character, duration. Starting from these key factors some of the main characteristics and problems of secondary education in Spain are exposed: a lack of consensus, lack of resources, high failure and abandonment rates, etc. Finally, having followed this educational-historical trajectory and the analysis of some of its most significant keys, a proposal is made for a change in secondary education in Spain with the aim of helping solve some of its oldest problems and constraints. This should be considered, more than as a closed proposal, as a proposal of essentials for the reform in secondary education.

Keywords: secondary education, educational level, general education, academic itineraries, cyclic organization.

Introducción

La que denominamos educación secundaria, al igual que el resto del sistema educativo, no podemos comprenderla y explicarla en toda su complejidad sólo desde la perspectiva educativa, además, es necesario enmarcarla en claves políticas, sociales, económicas, culturales, etc. La educación, en general, y la educación secundaria, en particular, sólo podemos analizarla desde el contexto en el que se desenvuelve y al que trata de responder. Por otra parte, es fundamental considerar el momento histórico que pretendemos explicar, dado que las circunstancias y las necesidades de cada época la configuran de un modo determinado. Sólo así podremos comprender adecuadamente algunas de sus claves, sin las cuales puede resultar difícil hacer un diagnóstico certero y, en consecuencia, proponer soluciones acertadas.

Desde la perspectiva temporal, utilizando los periodos clásicos o edades (antigua, media, moderna y contemporánea), encontramos ya en la Antigüedad clásica lo que podrían considerarse los inicios de lo que en épocas posteriores se irá configurando como la educación secundaria que ahora existe. Ésta tendrá una orientación y enfoque determinados en el periodo medieval, especialmente con el nacimiento de las universidades de la Facultad de Menor (Artes, Filosofía), como formación preparatoria

Será desde la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo de los siglos XIX y XX cuando la educación secundaria se configure tal y como nos ha llegado prácticamente hasta la actualidad.

para las Facultades Mayores (Teología, Cánones, Medicina). En el Renacimiento y Humanismo, se retomarán los ideales clásicos y la educación secundaria conocerá un enfoque diferente ligado, sobre todo, al auge de la burguesía y de las ciudades, así como la organización de una educación secundaria "humanista". Pero será desde la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo de los siglos XIX y XX (Mundo Contemporáneo) cuando la educación secundaria se configure tal y como nos ha llegado prácticamente hasta la actualidad. Es, en este periodo, cuando se desarrollan las revoluciones burguesas, por un lado, la implantación del sistema político liberal, con el reconocimiento de los derechos y libertades individuales, entre los que figura el derecho a la educación, por otro; todo ello, junto a la revolución industrial y a la consiguiente urbanización, con el correspondiente y progresivo paso de unas sociedades agrarias y rurales a otras urbanas e industriales.

Estos cambios políticos, sociales, económicos y culturales, configuran nuevos modelos de educación secundaria que serán los que tratarán de dar respuesta a las nuevas necesidades. En el caso español, tendrá un peso muy relevante la concepción heredada. Ésta, junto al secular retraso de los procesos políticos liberales, la industrialización y la urbanización, claves sin las que no es posible entender la evolución de la educación secundaria, nos permiten explicar, en gran medida, nuestro modelo. La educación secundaria en el sistema político liberal se destina preferentemente a las clases medias. En el caso español, por las causas analizadas, no encontramos una sociedad en la que predominen las clases medias hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, con matices.

En España por los vaivenes políticos e ideológicos de los siglos XIX y XX se retrasará la implantación del sistema educativo, su modelo y su desarrollo.

En España este proceso de implantación de un régimen político liberal se produce con mucho retraso respecto a otros países europeos, con avances y, sobre todo, con retrocesos muy significativos, por los vaivenes políticos e ideológicos de los siglos XIX y XX, lo que tendrá sus consecuencias en el retraso de la implantación de un sistema educativo (1857) y en el modelo de educación secundaria que se pondrá en marcha y se desarrollará. A ello, habría que añadir, en nuestro caso, una serie de problemas seculares que le afectarán a la educación, en general, y a la educación secundaria, en particular. Sin tener claro el peso de estos problemas específicos tampoco podemos comprender y explicar bien la educación secundaria y su evolución. De un modo somero señalamos como problemas relevantes: en primer lugar, las radicales diferencias políticas y sobre todo ideológicas que respecto a la educación tienen las fuerzas políticas desde, al menos, la segunda mitad del siglo XVIII: primero, entre ilustrados y reaccionarios; más tarde, entre progresistas y moderados; entre conservadores y liberales, y, finalmente, entre los partidarios de la libertad de enseñanza y los partidarios de una educación controlada por las Administraciones educativas.

Estas diferencias se traducirán en una falta de consenso, imprescindible para un funcionamiento ordenado de nuestro sistema educativo. En segundo lugar, la falta de

recursos (financiación) específicos para las reformas que se han querido aplicar. Éstas han estado sometidas a los vaivenes de los ciclos económicos siempre. Un ejemplo claro lo tenemos en la situación actual, tanto en la implantación del modelo universitario derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como en la implantación de la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. En tercer lugar, la inadecuada formación del profesorado para la tarea que se le encomienda, especialmente, en algunas de las reformas planteadas. Habría que añadir algunos problemas más de nuestra educación, pero no es el tema que nos ocupa. Estos problemas nos han conducido a una situación en la que ni nuestro sistema educativo funciona lo bien que debiera, ni la educación secundaria ha encontrado el modelo adecuado para el cumplimiento de sus fines y funciones.

En este trabajo nos ocuparemos de analizar y tratar de explicar la educación secundaria en España en el periodo contemporáneo, aunque con algunas referencias a periodos anteriores, para poder conocer sus problemas y dificultades y encontrar, en su caso, propuestas de solución. Lo haremos desde una breve reseña histórico-educativa de la educación secundaria, en primer lugar; y, con un análisis de la misma desde algunas de sus claves. Finalmente, trataremos de concretar hacia dónde podría encaminarse la educación secundaria para poder cumplir adecuadamente las funciones que tiene asignadas.

Breve reseña histórico-educativa de la educación secundaria

Aunque no se puede hablar en sentido estricto de educación secundaria, hemos de referirnos a la Antigüedad clásica (Grecia y Roma) para situar los orígenes de lo que hoy entendemos como tal. No puede hablarse con propiedad de niveles educativos, sin embargo, si tenemos algunas claves fundamentales para poder explicar la educación actual, en general, y la educación secundaria, en particular. Por una parte, desde la concepción antropocéntrica de la cultura griega, se pone en valor la propia dimensión humana. Se busca, por tanto, a través de la educación, el desarrollo de aquellas capacidades que lo hacen realmente persona.

Desde esta perspectiva, el término griego *paideia* y el romano *humanitas* reflejan muy bien este nuevo modo de considerar a la persona, que tendrá sus consecuencias en la educación. Se concretaría, desde una interpretación actual, como el desarrollo de las capacidades de la persona, de todas sus capacidades (intelectuales, físicas, artísticas, etc.) desde una perspectiva ética, para vivir en sociedad. Se iría articulando un currículo organizado en torno a los siguientes conocimientos: *conocimientos filológicos* (gramática, retórica y dialéctica —*trivium*—); *conocimientos reales* (aritmética, geometría, teoría musical y astronomía —*cuadrivium*—); y, *filosofía* (metafísica, ética, política, etc.). No faltaban en esta forma de entender la educación, una formación física. Destacamos

dos aspectos fundamentales: por un lado, buscar a través de la educación, el máximo desarrollo humano, de la personalidad, diríamos actualmente, referido tanto al desarrollo de sus capacidades y aptitudes, como a su integración en la sociedad de la que forma parte y en la que tiene que participar como ciudadano. El segundo aspecto a destacar se refiere a los conocimientos desde los que se busca esta formación humanista: *trivium*, *cuadrivium* y *filosofía*. Estos conocimientos jugarán un importante papel en la futura educación secundaria.

En los periodos que denominamos Edad Media, Renacimiento y Humanismo, hasta la Ilustración, al menos, en la segunda mitad del siglo XVIII, en la que irrumpirán la Ilustración, las Revoluciones burguesas y la Revolución industrial, destacamos algunos aspectos que por su interés nos ayudan mejor a entender la educación secundaria.

Un hecho de gran relevancia lo constituye en plena Edad Media el nacimiento de las universidades (siglo XIII). En su organización académica requerirán una formación preparatoria para poder acceder a los denominados estudios mayores (Teología, Cánones, Medicina). Se impartirán dentro de las universidades en la Facultad Menor (de Artes o de Filosofía, de los dos modos se denominarían a lo largo de su historia). Dado que las clases se impartían en latín, el latín y también la filosofía constituirían claves fundamentales de esta preparación para las Facultades Mayores. Interesa destacar aquí el *carácter propedéutico* (preparatorio) para otros estudios que adquiere esta formación que hoy situaríamos en la educación secundaria. Otra característica de no menor importancia es su marcado carácter académico (su razón fundamental estriba en proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para poder realizar estudios en las Facultades Mayores, más allá de otras consideraciones).

Durante el Renacimiento aparecen nuevos modelos de lo que hoy denominamos educación secundaria para nuevos destinatarios y que tiene un carácter terminal, con el fin de formar a las personas para vivir en la nueva sociedad.

Los cambios acaecidos en el periodo que denominamos como Renacimiento y Humanismo, tanto en el ámbito político, como en el económico, social, cultural y religioso, con un importante papel de la burguesía y de las ciudades, hará que se vuelva la mirada al mundo clásico (grecolatino) y a considerar de nuevo a la persona (humanismo) con sus implicaciones para la educación. Aparecen nuevos modelos de lo que hoy denominamos educación secundaria para nuevos destinatarios. Esta educación humanista se imparte fuera de las universidades, en nuevos centros (colegios) y más allá del ideal clásico de la *paideia* y de la *humanitas*, es a través del conocimiento de los clásicos donde se busca ese ideal humanista. El latín y el griego serán conocimientos fundamentales para ese acceso a la cultura clásica. No faltarán los conocimientos matemáticos, científicos, musicales, lenguas extranjeras, junto a una educación física, para configurar ese nuevo modelo que se busca. Nace así, una educación secundaria con *carácter terminal* (preparación para la vida), es decir, como un fin en sí misma que forme a la persona para vivir en la nueva sociedad. Terminará imponiéndose una educación “humanista” también denominada clásica, no tanto por referirse al modo de persona que se quiere formar sino

por los conocimientos que se transmiten, basados en el mundo clásico. Seguirá, al mismo tiempo, existiendo la educación preparatoria que se realizaba en las Facultades Menores basada en el latín y la filosofía. Tendríamos que distinguir entre educación “humanista”, basada en la concepción que sobre la persona se tenía en el mundo clásico y la educación “humanística”, basada, sobre todo, en los saberes de ese mundo greco-latino.

El sistema liberal de enseñanza supone el reconocimiento del derecho a la educación y la creación de sistemas educativos nacionales con tres niveles: primario, secundario y universitario.

Las revoluciones acaecidas a fines del siglo XVIII (científica, burguesa e industrial) implicarán cambios significativos para la sociedad y para la educación. Los cambios políticos darán lugar al nacimiento del sistema liberal de enseñanza. Dos aspectos son especialmente relevantes: el reconocimiento de los derechos y libertades individuales, entre los que aparece el derecho a la educación; y la creación de los sistemas educativos nacionales, con tres niveles educativos (primario, secundario y universitario). Este modelo destinaría el nivel secundario para las clases medias (burguesía). Los cambios científicos y técnicos, requerirán una formación técnica que no proporcionaba la educación secundaria existente, lo que dará lugar al nacimiento de escuelas técnicas que se situarán en este nivel medio o secundario. Por otra parte, la industrialización, requerirá una mano de obra más cualificada, lo que dará lugar al nacimiento de una formación profesional, que también se situará con el tiempo en este nivel secundario. Ambas, la formación técnica y la formación profesional, tendrán también un carácter terminal —destinadas al desempeño de actividades profesionales—.

Aparece, por tanto, una educación secundaria que debe dar respuesta a varias finalidades distintas: por un lado, *preparatoria para los estudios universitarios* (ésta se desprenderá en el siglo XIX de los estudios menores —Artes/Filosofía—), función que será asumida por centros creados para la educación secundaria (institutos, liceos, *gymnasium*, etc.), con una doble orientación (ciencias y letras); por otro, estos centros deberán asumir las nuevas necesidades sociales de educación secundaria: *formación general* (para la vida), *formación técnica*, *formación profesional*. En unos países se crearán distintos tipos de centros en función de las nuevas necesidades, con un profesorado específico para cada una de ellas (Francia, Alemania, etc.) y en otros como en España, con un único tipo de centros —los institutos—, con algunos matices, y con los mismos profesores se ha querido dar respuesta a todas las nuevas necesidades. Surgieron, por tanto, nuevas modalidades de educación secundaria, en función de las nuevas necesidades, que requerían respuestas específicas (educación secundaria clásico-humanista más orientada para seguir los estudios universitarios, hasta determinado momento histórico; una educación secundaria que proporcione una formación general; educación realista, más centrada en los conocimientos científicos y técnicos, con un papel importante de las lenguas modernas, educación profesional, etc.).

La reforma educativa de 1970 representó un cambio en el modelo existente hasta entonces. Hasta esa fecha, el sistema educativo español podía considerarse un

Hasta 1970 nuestra educación secundaria mantuvo un carácter clásico-humanista, con escasa presencia de conocimientos científico-técnicos y era preparatoria para los estudios universitarios.

sistema dual, es decir, los que no iban a ser estudiantes seguían la educación primaria y desde allí se incorporaban al mundo laboral o a la formación profesional, y los que iban a estudiar, preferentemente pertenecientes a las clases acomodadas, accedían al bachillerato y podían seguir después estudios universitarios. La educación primaria no era un requisito para acceder a la educación secundaria. Ello explica, en parte, que nuestra educación secundaria mantuviera un carácter clásico-humanista, fundamentalmente, con escasa presencia de conocimientos científicos y técnicos y que estuviese destinada prioritariamente como preparatoria para los estudios universitarios. Había predominado un bachillerato de ciclo único (5, 6 o 7 años), salvo excepciones (1926, 1953), impartido en los institutos y por el mismo profesorado (a mediados del siglo XX se crearía un bachillerato laboral y se organizaría la formación profesional, de un modo más sistemático).

El modelo tecnocrático representó un cambio bastante significativo para aquella estructura de la educación secundaria que había permanecido así desde la institucionalización de nuestro sistema educativo en 1857 (*Ley Moyano*). Los cambios más relevantes, en una sociedad que se incorporaba a las sociedades industriales y urbanas, tuvieron que ver con la ruptura del sistema dual imperante. A partir de entonces, por primera vez, todos los estudiantes realizarían un periodo común de estudios (Educación General Básica —EGB—), entre los 6 y los 14 años. Se introducía un modelo comprensivo, una educación común para todos. Lo que podemos considerar como el primer ciclo de secundaria (11–14 años) se sacaba de los institutos y se le encomendaba a los Colegios de EGB que impartirían las dos etapas de este nuevo nivel educativo. Se organizaba un bachillerato de 3 años (Bachillerato Unificado y Polivalente —BUP—) y un Curso de Orientación Universitaria (Curso de Orientación Universitaria —COU—) para preparar el acceso a los estudios universitarios. Los estudios técnicos (ingenierías, arquitectura, tanto de grado medio como de grado superior) se incorporaban a la universidad, como también lo hacían determinados estudios considerados secundarios hasta entonces (magisterio, comercio, etc.). Se organizaba también la formación profesional en tres ciclos, el tercero de los cuales no llegaría a implantarse nunca. Las críticas se orientaron hacia el bachillerato, al considerarlo un ciclo muy corto, al pensar que la segunda etapa de EGB no formaba parte de la educación secundaria. El término educación básica, asociado desde entonces a la escolaridad obligatoria, en cierto modo, para los defensores del bachillerato anterior, representaba una pérdida de importancia de este primer ciclo de la educación secundaria. Las circunstancias políticas en las que se realizó esta reforma de 1970, al margen de sus aciertos y errores, haría que fuera puesta en cuestión, tanto por algunos de sus fallos como, sobre todo, por el cambio político que se realizaría algunos años después.

Desde la perspectiva del tiempo transcurrido, algunas decisiones tomadas pueden considerarse poco acertadas. Respecto al tema que nos ocupa, la no identificación clara

La Ley General de 1970 tomó algunas decisiones poco acertadas: la no identificación clara de la segunda etapa de la EGB, el primer ciclo de la secundaria y su falta de conexión con el segundo y un bachillerato único.

de la segunda etapa de EGB (después ciclo superior) como el primer ciclo de secundaria y su falta de conexión con el segundo ciclo (BUP); el establecimiento de un bachillerato único que ignoró las necesidades reales de la educación secundaria y seguiría siendo predominante su orientación como preparatoria para los estudios universitarios, así como la conversión muy pronto del curso de orientación universitaria en una especie de cuarto curso de bachillerato y de preparación para la prueba de acceso a la universidad, con lo que perdía gran parte de su valor formativo. También la consideración en la práctica de la formación profesional como unos estudios inferiores al bachillerato, por su forma de acceso (para quienes no habían obtenido el título de graduado escolar al finalizar la EGB) devaluarían esta variante de la educación secundaria.

Los cambios políticos acaecidos en España en 1975, con la implantación de un sistema democrático representativo, que culminaría con la Constitución de 1978, hacían necesario revisar determinados postulados ideológicos desde los que se promulgó la reforma de 1970. No se puede negar que se habían producido cambios desde la década de los años cincuenta del pasado siglo en la dirección adecuada, en paralelo a los cambios económicos y sociales que se estaban produciendo en la sociedad española: la división en dos ciclos del bachillerato (elemental y superior) en la reforma de 1953, permitió en la práctica el acceso a este nivel a un número mucho mayor de estudiantes, perdiendo el bachillerato, en parte, su carácter elitista; la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años en 1964; o la implantación de un periodo común de los 6 a los 14 años con la reforma de 1970.

El artículo 27 de la *Constitución* de 1978 sentaba las bases de lo que había de ser la educación en España. Fue fruto del consenso de los principales partidos políticos. En este artículo se trató de conjugar el derecho a la educación con la libertad de enseñanza, buscando un equilibrio entre posturas muy dispares. La *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)* en 1985, reguló el derecho a la educación y a la participación, así como el papel de los centros privados y su participación en la educación española. En 1990, la reforma de la enseñanza universitaria se había hecho en 1983, se reformaría el resto del sistema educativo a través de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. En cierto modo, la *LOGSE* continuó con la tendencia de la reforma de 1970 respecto a la organización de una educación comprensiva (común para todos) en la denominada educación básica (enseñanza primaria y educación secundaria obligatoria), ahora ampliada hasta los 16 años.

La LOGSE continuó con la tendencia de la reforma de 1970 respecto a la organización de una educación comprensiva ahora ampliada hasta los 16 años.

Conviene destacar algunos cambios que inciden especialmente en la educación secundaria. Se organiza en dos niveles diferentes: Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cuatro años de duración y un bachillerato único, con modalidades, de dos años de duración. Un problema de interpretación de esta estructura ha sido que mientras la ESO forma parte de la educación básica y obligatoria —común para todos—, el

bachillerato es una etapa no obligatoria. Se imparte en los mismos centros, los institutos, y por el mismo profesorado. La Formación Profesional se reguló de un modo diferente, en dos grados (medio y superior) y con la idea de que se cursase con posterioridad a la ESO, la de grado medio; y, con el bachillerato, la de grado superior. Las siguientes reformas, en 2002 (*LOCE*) y en 2006 (*LOE*), aunque con diversidad de matices, han mantenido la estructura de la educación secundaria de la *LOGSE*.

En este breve recorrido histórico-educativo en el que hemos tratado de compaginar algunos aspectos de carácter general respecto a la educación secundaria —su génesis y evolución— con su desarrollo en España, se ponen de manifiesto algunas peculiaridades detrás de las cuales se encuentran algunos problemas de nuestra educación secundaria actual. Desde la organización de nuestro sistema educativo a mediados del siglo XIX aparecen unas constantes dignas de tenerse en cuenta: El predominio de un *nivel único* durante mucho tiempo (bachillerato), comprensivo de toda la educación secundaria, así como las dificultades para considerar como educación secundaria el primero de sus niveles o ciclos (caso de la segunda etapa de EGB, o los problemas derivados de la ESO, al tener a todos estudiantes como destinatarios —grupos muy heterogéneos— frente a la selección previa de los modelos anteriores); la existencia de un *bachillerato único* (salvo en algún periodo, ciencias y letras, o con modalidades) en lo que respecta al currículo o plan de estudios, en contra de lo acaecido en otros países: diferentes bachilleratos para diferentes necesidades (general, clásico, científico, técnico, profesional, artístico); la *tendencia a identificar la educación secundaria con el bachillerato*, teniendo este término para muchos claras connotaciones con su enfoque propedéutico; el claro predominio de su *carácter preparatorio* (propedéutico) para los estudios universitarios en detrimento de otras funciones no menos importantes; la existencia de un *único tipo de centros* (institutos o colegios privados) para dar respuesta a todas las necesidades de este nivel educativo; la exigencia al *mismo profesorado*, preparado a veces para funciones diferentes a las que se le encomiendan para otras funciones de las nuevas reformas; dado este carácter preparatorio para la universidad que tiene en la práctica, al margen de lo que digan las disposiciones oficiales o las reformas, el *predominio de su carácter instructivo*, de mera transmisión de los conocimientos seleccionados en el plan de estudios, respecto al verdadero carácter formativo que debería tener. La educación secundaria debería contribuir a la formación general de la persona, de sus aptitudes y capacidades, para vivir y relacionarse en sociedad. Eso en todos los tipos de educación secundaria, asumiendo como segundo cometido, en su segundo ciclo otras funciones (preparación profesional, preparación para la universidad, etc.).

De la evolución histórico-educativa española parten algunas de las peculiaridades y problemas de la educación secundaria actual: identificación de la secundaria con el bachillerato —propedéutico—, un único tipo de centros...

La educación secundaria desde algunas de sus claves

La problemática de la educación secundaria se puede comprender y explicar mejor desde el análisis de algunas de sus claves a lo largo de su evolución: la propia denominación

(segunda enseñanza, enseñanza media, bachillerato, enseñanza secundaria, educación secundaria), las funciones que se le asignaron en los diferentes periodos propedéutica o preparatoria para la universidad, terminal–preparación para la vida, preparación para determinadas profesiones), su organización (serial, cíclico), su estructura (ciclo único, dos ciclos, con modalidades u opciones), su carácter (instructivo, formativo), su contenido (único o diverso: clásico-humanista, realista, científico, técnico, profesional), su duración, destinatarios, etc. A través de este análisis estaremos en mejores condiciones de concretar propuestas para que la educación secundaria cumpla con las funciones que se le asignan en la actualidad, incorporando aquellos aspectos que a lo largo del tiempo se han mostrado eficaces y corrigiendo aquellos otros que ya han demostrado su falta de eficacia y de buenos resultados.

La *denominación* de este nivel educativo no es una cuestión baladí. En el mundo contemporáneo, cuando este nivel educativo adquiere carta de naturaleza en los sistemas educativos que se implantaron con el sistema político liberal, en el caso español recibe diversas denominaciones, generalmente orientadas al lugar ocupado en la estructura del sistema educativo (segunda enseñanza, enseñanza media, enseñanza secundaria o educación secundaria), para indicar que es un nivel educativo posterior al primario y previo al universitario o superior. También con frecuencia se ha identificado la educación secundaria con el término bachillerato, denominación que o bien englobaba todo el nivel educativo secundario, con uno de sus ciclos (el segundo, cuando tiene más de uno) o con alguna de sus modalidades (generalmente, la clásico-humanista, destinada a preparar para los estudios universitarios). Por otra parte, durante mucho tiempo, el término enseñanza ha predominado en su denominación para destacar su función instructiva, de transmisión de conocimientos respecto a otras. Sólo en tiempos más recientes se ha denominado con el término educación, adjudicándole una función formativa que va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos. Así se entendía, al menos, en el mundo clásico: una formación destinada al desarrollo de las aptitudes y capacidades de sus destinatarios, así como para vivir en sociedad desde una perspectiva ética.

Parece conveniente optar por el término educación secundaria, dado que, por un lado, se pide de ella un carácter formativo, como personas y ciudadanos, más allá de los conocimientos seleccionados en el currículo, herramienta imprescindible para esa formación —el medio para conseguirlo, no el fin—, y, por otro, secundaria, puesto que va a continuación de la primaria, previa y base de aquélla. También, porque además de constituir un nivel educativo con perfiles propios, es base para poder continuar la educación superior —al margen de otros posibles caminos de acceso—. Quizás, para evitar cualquier tipo de connotación con su carácter instructivo y preparatorio para los estudios superiores, no debiera utilizarse el término bachillerato para denominar ni este nivel educativo, ni su segundo ciclo, reservando este término para el título que se obtiene al finalizar la educación secundaria completa.

En el renacimiento surgió una variante que podríamos denominar educación secundaria, con carácter terminal, pensada para la burguesía de las ciudades que podríamos identificar con una educación humanista.

Tradicionalmente la educación secundaria ha tenido asignados diversos *finés*, según la época a la que nos estemos refiriendo. En el mundo clásico, lo que hoy podemos entender como educación secundaria tenía un carácter plenamente formativo (desarrollo de las capacidades y aptitudes de la persona y su preparación para vivir en sociedad). En el mundo medieval, dentro los estudios universitarios, constituyó el nivel preparatorio para éstos (latín y filosofía) y terminaría identificándose con los que más adelante se denominaron estudios de bachillerato (artes, filosofía). En el renacimiento y humanismo, surgió una variante que podríamos denominar educación secundaria, puesto que tenía un carácter terminal, estaba pensada para la burguesía de las ciudades y podríamos identificarla con una educación humanista —se buscaba el desarrollo de las capacidades y aptitudes de los estudiantes y su preparación para vivir en sociedad, desde el conocimiento de los autores y obras del mundo clásico, en el que las lenguas clásicas desempeñaban un importante papel—. Habría que distinguir, como ya se dicho, entre educación humanista (desarrollo integral de la persona) y educación “humanística”, basada en el conocimiento de los clásicos, donde se considera están las bases del conocimiento y del humanismo.

Como hemos visto en el apartado anterior, a finales del siglo XVIII y ya en el mundo contemporáneo surgen nuevas necesidades en este nivel secundario asociadas a los cambios políticos, sociales, científicos, culturales, etc., orientadas a la formación técnica (revolución científica) y a la formación profesional (revolución industrial). Los cambios políticos y sociales irán requiriendo con el paso del tiempo una educación secundaria como continuación de la educación primaria, necesarias ambas para todas las personas y que constituirá la formación general (básica) que necesita cualquiera en su condición de persona y de ciudadano en nuestras sociedades democráticas.

Históricamente tres finalidades tiene la educación secundaria: terminal, preparación profesional y preparación para estudios universitarios (propedeútico, olvidando su carácter formativo).

Por tanto, históricamente, tres finalidades tiene que asumir este nivel educativo que denominamos en este trabajo como educación secundaria: *terminal*, la formación general que necesita cualquier persona para vivir en sociedad, es decir, preparación para la vida; *preparación profesional*, para determinadas profesiones de grado medio; *preparación para los diversos estudios superiores* (humanísticos, científicos, técnicos, etc.), a los que se debe acceder desde una adecuada formación general. El problema en la práctica estriba en el caso español en que, actualmente, salvo la formación profesional que ya tiene un itinerario propio (grado medio y grado superior), posterior a la educación secundaria, existe un segundo ciclo de este nivel educativo único (bachillerato) y un único tipo de centros (institutos) para contribuir a la formación general de la persona y, al mismo tiempo, prepararla para acceder a los estudios universitarios. Tanto por tradición como por práctica académica, este segundo ciclo se convierte, especialmente su segundo curso, en meramente preparatorio para el acceso a los estudios universitarios, olvidándose de su carácter formativo. A esta situación no es ajeno el tipo de pruebas de acceso a la universidad, más centradas en los conocimientos de las materias de segundo curso de bachillerato que en la madurez de

la persona (capacidad de pensar, de expresarse, de analizar, de resolver problemas, etc.) para poder abordar con éxito el conocimiento científico y una formación profesional de grado superior.

Claves relevantes para comprender y explicar adecuadamente la problemática de la educación secundaria que estamos analizando es la referida a su *organización y estructura*. En cuanto a su organización hemos de ver si la educación secundaria cumple mejor sus funciones con una organización curricular *serial o cíclica*. En España han predominado, a lo largo de la historia de la educación secundaria, los planes de estudios seriales, es decir, se han ido introduciendo materias en el plan de estudios, unas en unos cursos, otras en otros, sin que necesariamente existiera una relación lógica entre ellas. Unas materias estaban en un curso y ya no volvían a aparecer en los siguientes, incluso aparecían algunas materias en las que los estudiantes no tenían los conocimientos previos necesarios para seguirlos (un ejemplo de esto, fue el latín y la química, en segundo de BUP). Los planes que han seguido esta organización serial, no han tenido en cuenta, a veces, la necesaria relación y continuidad entre unos conocimientos y otros. Este modelo ha sido el predominante en los planes de estudios españoles de educación secundaria. Otro modelo de organización es el denominado cíclico. En este modelo, de carácter concéntrico, las materias se repiten a lo largo de varios cursos, con distinto nivel de profundización y, cuando aparecen otras nuevas, están directamente relacionadas con otras cursadas con anterioridad. En España este modelo, consecuencia de los planteamientos y reflexiones sobre este nivel educativo en el primer tercio del siglo XX (Lorenzo, 2005), se implantaría en el Plan de 1938 (Bachillerato Universitario) y de un modo más tímido, respondía a esa concepción la ESO (1990), sustituido en posteriores reformas. Todo indica que el modelo cíclico acentúa el carácter formativo de la educación.

Respecto a la estructura de la educación secundaria, un importante problema es si ha de estar organizada en un *solo ciclo (ciclo único) o en dos*. En España, en los inicios de la configuración de la educación secundaria (1836, 1845) se proponían dos periodos: elemental y superior; y en la *Ley Moyano* (1857): estudios generales, divididos en dos periodos (2+4 años) y de aplicación a las profesiones industriales. No obstante, predominó a lo largo de su historia una educación secundaria de un solo ciclo (5, 6 o 7 años, según los casos). Ya en el siglo XX, dos reformas dividieron la educación secundaria en dos ciclos: elemental y superior, las de 1926 (Plan Callejo) y la de 1953 (Ruiz Jiménez). Las siguientes reformas (1970, 1990, 2002, 2006) han organizado la educación secundaria en dos ciclos: segunda etapa de EGB —3 años— (a caballo entre una educación primaria superior que no existió nunca en España, pero si en otros países como Francia en la reforma de 1970) y Educación Secundaria Obligatoria —4 años— (ESO) en las siguientes hasta la actualidad; y, bachillerato unificado y polivalente (BUP) —3 años— más Curso de Orientación Universitaria (COU) —1 año— preparatorio para el acceso a la universidad, en la reforma de 1970; bachillerato —2 años— con tres o

Parece consolidada la tendencia a una educación secundaria organizada en dos ciclos, uno primero de carácter común y un segundo con posibilidades de diversificación.

cuatro opciones, pero único, en las siguientes reformas. Parece consolidada la tendencia a una educación secundaria organizada en dos ciclos, uno primero de carácter común y un segundo con posibilidades de diversificación.

En relación con una educación secundaria, *única o diversa*, la tendencia general en España ha sido la de organizarla con un plan de estudios único. A veces se han incorporado algunas opciones de asignaturas (1836, 1845), se ha establecido la bifurcación: ciencias o letras, en el bachillerato superior (1926, 1953) o se han organizado opciones dentro de un título único (1990, 2002, 2006); pero mayoritariamente han prevalecido históricamente planes con una organización única y hasta tiempos recientes con un acentuado marcado carácter clásico-humanista en detrimento de los conocimientos científicos, técnicos y de las lenguas extranjeras. Este enfoque de la educación secundaria ha dificultado, en gran medida, que se haya podido dar respuesta a las distintas necesidades formativas que las exigencias sociales y económicas han venido marcando en distintos momentos, convirtiéndose en un importante problema de este nivel educativo.

El mundo contemporáneo requiere que desde la educación secundaria se dé respuesta a diferentes necesidades personales y sociales: formación general como personas y ciudadanos, técnica, artística, científica, profesional, etc. En España, al margen de la aparición de nuevas necesidades formativas, especialmente en el mundo contemporáneo (formación general humana, formación técnica, formación artística, formación científica, formación profesional, preparación para el acceso a estudios universitarios), ha prevalecido una educación secundaria con plan de estudios único, con el que difícilmente se pueden satisfacer todas las necesidades. Este modelo ha llevado aparejado que se acentúe en la práctica su carácter preparatorio para los estudios universitarios. La revisión ha de ir orientada al establecimiento de diferentes segundos ciclos que garanticen por igual las salidas posteriores y el acceso a la universidad e integren también la formación general propia de este nivel educativo. Sería la forma adecuada de responder a las distintas necesidades y de dar una respuesta adecuada a la diversidad de capacidades, aptitudes, etc. Podrían existir segundos ciclos de: formación general, humanista, científicos, técnicos, artísticos, profesionales, etc.

Una clave básica para determinar el papel de la educación secundaria es el relativo a su *carácter*. La educación secundaria debería tener un carácter formativo, es decir, contribuir al desarrollo de las aptitudes y capacidades de la persona o por el contrario ha de predominar su carácter instructivo, de transmisión de los conocimientos seleccionados en el currículo. A estas alturas seguramente nadie discute en el plano teórico el carácter formativo de la educación secundaria, pero otra muy distinta es cuando se trata de justificar cómo ha de ser esta formación. Toda la tradición que conecta con el modelo educativo del mundo clásico, retomado en el renacimiento y plasmado con acierto en el sistema educativo alemán, ideado por Humboldt a principios del siglo XIX, apuesta

por la dimensión formativa de este nivel secundario. Son las capacidades de la persona las que han de ser educarse para proporcionar una formación general humana que le capacite para vivir en sociedad y como ciudadano.

En España tiene gran peso la tradición partidaria del carácter instructivo de la educación secundaria que apuesta por el conocimiento como medio de lograr el desarrollo de las actitudes y capacidades personales.

Pero existe otra tradición, con gran peso en España, partidaria del carácter instructivo de la educación secundaria. En este caso, se defiende que son los conocimientos, organizados en materias o asignaturas quienes proporcionan esa formación cuando son transmitidas a los estudiantes por los profesores y que los alumnos deben asimilar. A ello se debe añadir que este nivel educativo no debe incorporar el aprendizaje de valores, más propio de otros agentes educativos (familia, etc.), debiendo limitarse la acción docente a la transmisión de los conocimientos seleccionados. El problema radica en el papel asignado a este nivel educativo y al propio conocimiento. Los partidarios de la dimensión formativa de la educación secundaria apuestan por el conocimiento como un medio para lograr el desarrollo de las aptitudes y capacidades personales mientras que los partidarios de la función instructiva, convierten los conocimientos seleccionados en el fin del proceso educativo. Se acentúa en este enfoque el carácter preparatorio para otros estudios y la dimensión académica (academicista, a veces) de la educación secundaria, que conlleva importantes tasas de fracaso y de abandono.

Otra de las claves a tener en consideración es la de la *duración* de este nivel educativo. En líneas generales, la educación secundaria ha oscilado entre los cinco y los ocho años. En España, han predominado los planes de estudios de seis o siete años. El comienzo, según los casos, ha sido entre los diez y los doce años y la finalización en torno a los dieciocho años. El problema que se plantea es doble, por un lado, cuál es el número de años que debe abarcar la educación secundaria y, por otro, no menos importante, en el caso de estar dividido en dos ciclos, cuál debe ser la duración de cada uno y qué relación debe haber entre ellos. En España de las experiencias de una educación secundaria dividida en dos ciclos ha prevalecido la de una organización de 4+2+1 años (1953) 3+3+1 años (1970) y en las últimas reformas (1990, 2002, 2006) 4+2 años. Un importante problema de nuestras tres últimas reformas ha sido la no consideración como un periodo único el de la educación secundaria por parte de muchos profesionales de este nivel educativo. Sólo ahí tienen justificación las críticas realizadas a la escasa duración del bachillerato (2 años), asociándolo a la verdadera educación secundaria y olvidando que también la ESO forma parte de ese periodo educativo. El hecho de que la ESO pertenezca a la educación obligatoria y el bachillerato no ha hecho pensar a muchos que la ESO no formaba parte de la educación secundaria tal y como se había venido entendiendo ésta de modo tradicional en España. En la actualidad, se ha ido consolidando una educación secundaria de seis años de duración, dividida en dos ciclos —uno de formación común— y otro que dé respuesta, por un lado, a la diversidad y, por otro, a las necesidades personales y sociales actuales. Lo que probablemente haya que revisar es la duración de cada uno de sus ciclos, el contenido de éstos, así como garantizar la unidad de los dos ciclos de la educación secundaria, al margen de la

obligatoriedad o no de cada uno de ellos y de la edad laboral, fijada en España en los dieciséis años.

Las conclusiones que podemos extraer de este análisis desde algunas de las claves que nos han permitido analizar la educación secundaria, tendrán que considerar: la propia denominación, sus fines y funciones, su organización y estructura, su consideración única o diversa, su carácter y su duración, al menos.

Hacia dónde debe ir la educación secundaria en España

Una de las propuestas básicas desde la que se trata de proponer soluciones a los problemas de la educación secundaria es la de la necesidad de *un amplio consenso político, social y de los profesores de este nivel educativo*. Este consenso debe abarcar a todo el sistema educativo para evitar las numerosas reformas que se realizan en España y muy especialmente a la educación secundaria, nivel educativo en el que por sus tasas de fracaso y abandono ponen de relieve su inadecuado planteamiento. Reformas y más reformas han afectado periódicamente a la educación secundaria sin que hasta la fecha se haya encontrado una solución adecuada.

Las reformas en España pocas veces han ido acompañadas de los recursos necesarios para abordarlas con garantías de éxito y se han olvidado del profesorado encargado de aplicarlas.

Otra cuestión básica que no sólo le afecta al conjunto del sistema educativo sino también a la educación secundaria es la *tradicional falta de recursos* cuando se proyectan las reformas educativas. Es una tradición en España desde los inicios del sistema educativo hasta la actualidad que las reformas educativas nunca han ido acompañadas de los recursos necesarios para poder abordarlas con garantías de éxito. Han quedado sometidas a los vaivenes económicos del momento en perjuicio siempre de las reformas.

Un tema de especial relevancia es el del *profesorado*, en este caso de la educación secundaria. Otros números recientes de la revista *Participación Educativa* se han ocupado del tema. Conviene señalar que, en general, al proyectarse una reforma no se cuenta con quienes tienen que aplicarla, poniéndolos en muchas ocasiones en contra de la misma. Dificilmente puede tener éxito una reforma si quienes tienen que aplicarla no se sienten implicados en ella. Éste ha sido el caso de las últimas reformas especialmente. Un ejemplo claro lo representa la reforma de 1990 (*LOGSE*) respecto a la educación secundaria. La ESO, nivel de características muy diferentes al modelo que venía a sustituir, hubiera requerido probablemente unos centros diferentes a los institutos, con tradiciones académicas diferentes y acostumbrados a recibir estudiantes seleccionados y con vocación selectiva más propia de una etapa educativa no obligatoria, y un profesorado especialmente preparado para el nuevo modelo: comprensivo e integrador. Hasta ahora, nunca se ha acertado a formar a los profesores para responder a las demandas personales y sociales que requería este nivel educativo. Han contado, en general, con una buena preparación científica, pero no se ha apostado como en otros

países como Alemania, Gran Bretaña, etc., porque también cuenten con una preparación profesional (teórica y práctica) suficiente.

La propuesta que aquí se realiza tiene en cuenta que para poder llevarla a cabo, hay que solucionar algunos problemas importantes de la situación actual. Especialmente el referido a la *edad laboral y a la escolaridad obligatoria* (16 años en ambos casos). Para modificar la estructura de la educación secundaria organizando de otro modo sus dos ciclos deberá solventarse este problema. Otro problema no menor es el del *alto índice de fracaso escolar en el primer ciclo* (ESO) en torno al 30% según todos los informes de evaluación nacionales e internacionales, y un *porcentaje similar de abandonos en el segundo ciclo* (bachillerato). La educación básica ha de comprender la educación primaria y la educación secundaria completa, dado que ambas contribuyen o deben contribuir a la formación general de la persona. Ello implicaría ampliar *la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años*, lo cual no sería muy problemático en términos económicos, dado que la gratuidad en España desde 1987 llega hasta esa edad en los centros públicos y concertados. Una *variedad de itinerarios*, más allá de un segundo ciclo único con opciones o modalidades, podría acercar más la formación en este nivel a los intereses y expectativas de los estudiantes, se ajustaría más a sus aptitudes y capacidades y probablemente disminuirían las tasas de fracaso y abandono.

La propuesta, que en ningún caso pretende ser cerrada sino una contribución más que ayude a repensar nuestra educación secundaria, se podría articular a partir del análisis efectuado en los apartados anteriores, del siguiente modo:

- a) Este nivel educativo se podría denominar educación secundaria, reservando el nombre de bachillerato para el título final. Sería, por tanto, un nivel único.
- b) Estaría organizado en dos ciclos de tres años de duración cada uno. Un primer ciclo de tres años, de formación común para todos los estudiantes. Sería continuación de la educación primaria y el currículo lo constituirían materias básicas para la formación de la persona: lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales, lengua extranjera, TIC, geografía e historia, etc., con una organización cíclica. Al finalizar con éxito este primer ciclo se obtendría el título de Graduado en Educación Secundaria. Un segundo ciclo de 3 años de duración, con itinerarios diferentes (general, humanístico, científico, artístico, deportivo, técnico, profesional, etc.) darían respuesta adecuada a la diversidad de intereses y aptitudes. Seguiría contribuyendo a la formación general de la persona, por un lado, y lo introduciría en el itinerario más adecuado a sus expectativas, motivaciones e intereses. Al finalizar este ciclo con éxito se obtendría el título de Bachiller, con independencia del itinerario seguido, pero con reconocimiento de esta especialización (sin exclusión) de cara al mundo laboral o al ingreso en la universidad. La formación profesional de grado medio pasaría a formar parte del itinerario profesional.

Se propone un nivel educativo en dos ciclos. Uno de formación común al finalizar el cual se obtendría el título de Graduado en Educación Secundaria y un segundo ciclo con itinerarios diferentes que daría opción al título de Bachiller.

- c) La prueba de acceso a la universidad que ha existido hasta ahora debería ser sustituida por otra que valore la madurez del alumno y la capacidad de aplicar el conocimiento alcanzado, evaluando más las capacidades y competencias que se han alcanzado (aprender a pensar, a analizar, a expresarse, a resolver problemas relacionados con el campo de conocimiento al que se quiere acceder, etc.) que los conocimientos teóricos de determinadas materias. Formación general y competencias específicas para la carrera que se quiere cursar.
- d) La educación secundaria tendría como finalidad principal contribuir a la formación general que toda persona ha de tener para vivir en sociedad. Acompañando a ésta, preparar para el acceso a los estudios universitarios y preparar para determinadas profesiones de grado medio.
- e) Los centros de educación secundaria podrían especializarse en determinados itinerarios o permitir la existencia de centros especializados, pero en todos debería poder impartirse el primer ciclo. Deberían gozar de un alto grado de autonomía pedagógica, de organización y gestión, junto a una exigente evaluación de resultados.
- f) Sería fundamental un eficaz sistema de orientación y asesoramiento en los centros de educación secundaria de apoyo a estudiantes y profesores, junto al diseño de itinerarios flexibles en el segundo ciclo que permitieran pasar a los estudiantes de uno a otro si fuese aconsejable.
- g) También parece aconsejable la reforma de la formación del profesorado de este nivel educativo. Dado que cuenta con directrices europeas, debería articularse una formación universitaria del más alto nivel con una adecuada estructura no necesariamente idéntica a la otros estudios: una adecuada formación científica, en un primer ciclo universitario —con especialización en varias materias—; una formación profesional (teórica y práctica), en un segundo ciclo, tan importante como la anterior; y una práctica profesional inicial debidamente tutelada. Se podría concretar en un grado específico de carácter científico que tuviese en cuenta las especializaciones de la educación secundaria, y un máster profesional de dos años de duración ■

Referencias bibliográficas

FUNCAS (2009): *Papeles de Economía Española. La Educación en España. Monográfico.119*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.

FUNDACIÓN SANTILLANA (1997): *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. XII Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.

GIMENO, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- GIMENO, J. y CARBONELL, J. (Coords.) (2003): *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- GÓMEZ GARCÍA, M.^a N. (Ed.) (1996): *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla: Kronos.
- GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (Eds.) (2010): *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.
- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Revista Interuniversitaria (1998): *Historia de la Educación Secundaria. Monográfico. 17*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1996): "Evolución y problemática de Educación Secundaria Contemporánea en España". *Revista Complutense de Educación. 7.2*, pp. 71-59.
- (2005): "Teorías acerca de la Segunda Enseñanza en el periodo comprendido entre 1923 y 1936. Los planteamientos de la Iglesia Católica y del Profesorado Oficial". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. 24*, pp. 309-342.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *Bases para una política educativa*. Madrid.
- (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- (1992): *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después. Número extraordinario*. Madrid.
- (2004): *Una Educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el Debate*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (2001): *Revista Española de Educación Comparada. La Educación Secundaria. Problemas y perspectivas. 7*. Madrid: UNED/ SEEC.
- PÉREZ DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2003): *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.

PUELLES, M. de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.

— (2004): *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

PUYOL, R. (Dir.) (2002): *La Educación en España. Los desafíos de las nuevas necesidades*. Madrid: PricewaterhouseCoopers.

VIÑAO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

— (2007): *Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos*.

<http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/12vinao.pdf> (Consultado 27.07.2011).

— (2011): "El Bachillerato: pasado, presente y futuro". *Participación Educativa*, 17, pp. 30-44.

<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n17-vinao-frago.pdf>

(Consultado 27.7.2011).

Breve currículum

Juan Antonio Lorenzo Vicente es Maestro y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Emérito de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Las líneas de investigación que ha desarrollado y realiza están relacionadas con la formación del profesorado, la educación secundaria, la legislación educativa, la formación de personas mayores, la formación profesional ocupacional continua y, en general, el sistema educativo español. Sobre todos estos temas ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y diversos libros y capítulos de libros. Entre los relacionados con la enseñanza secundaria cabe destacar: *La Educación Secundaria. Documentos para la Reforma*, *La formación del Profesorado de Enseñanza Media en España (1936 – 1970)* y *La Enseñanza Media en la España Franquista (1936 – 1975)*.



Los catedráticos de bachillerato ante la gestación de la didáctica de las ciencias sociales¹

Juan Mainer Baqué

Proyecto Nebraska de Fedicaria

Sumario: 1. Historia (y Geografía) “sin pedagogía”. Código disciplinar y campo profesional de los catedráticos de instituto en el modo de educación tradicional-elitista. 2. Los catedráticos ante el proceso de gestación discursiva de la metodología de la enseñanza de la Historia y la Geografía hasta 1936. 3. Coda final.

Resumen

El presente artículo da cuenta de la relación compleja y en todo caso ambivalente que los catedráticos de Geografía e Historia de los institutos de segunda enseñanza sostuvieron con la construcción de la didáctica de sus disciplinas desde el nacimiento del sistema educativo nacional, a mediados del siglo XIX, hasta 1970, momento en el que se inicia su inexorable declive como campo profesional en el marco del triunfo de la escolarización de masas en España. De manera sintomática se repasa en el papel, discreto aunque relevante, que algunos catedráticos desempeñaron en la construcción de la tradición discursiva de la didáctica de las ciencias sociales entre 1900 y 1936.

Palabras clave: código disciplinar, campo profesional, modos de educación, didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

This article discussed the complex relationship and, in any case ambivalent, that Geography and History professors in secondary schools maintained in the construction of teaching methods for their disciplines from the birth of the national education system in the mid-nineteenth century until 1970, when an inexorable decline in their professional field in the framework of the triumph of mass education in Spain. For this reason, the

¹ El tema que nos ocupa forma parte de una investigación mucho más amplia dedicada a escrutar en la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales, como tradición discursiva y campo profesional, en España entre 1900 y 1970 y que fue defendida como tesis doctoral en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza en junio de 2007. Se trata de un trabajo fronterizo, que se sitúa en una encrucijada de intereses: entre la historia social de la cultura, la historia de la educación, la sociología e historia de las profesiones y de las disciplinas académicas. El texto completo de la tesis y sus anexos *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, puede encontrarse en www.nebraskaria.es y en el sitio web de la Biblioteca Universitaria zaragozana. Para entrar en contacto con el autor de estas líneas: jmainer@ono.com

paper focused on the role, discreet but relevant, that some professors played in the construction of the discursive tradition of social science teaching between 1900 and 1936.

Keywords: disciplinary code, professional field, ways of education, social science teaching.

Más allá de singularidades muy relevantes, la participación y la aportación de los catedráticos de segunda enseñanza a la conformación de la didáctica o metodología de sus disciplinas fue, en tanto que campo profesional, discreta e indiferente cuando no resistente o abiertamente renuente. En las páginas de este breve trabajo trataré de explicar, por una parte, los motivos de esa reluctancia reflexionando acerca de cómo se constituyó y desarrolló la educación geo-histórica en los institutos durante el modo de educación tradicional elitista². Por otra, me ocuparé de glosar brevemente el papel que algunos significativos catedráticos de bachillerato tuvieron en la invención y consolidación de una tradición discursiva sobre la metodología de la enseñanza de la Historia y la Geografía hasta la guerra civil.

Historia(yGeografía)“sinpedagogía”.Códigodisciplinariycampoprofesional de los catedráticos de instituto en el modo de educación tradicional-elitista

La Historia y la Geografía como materias de enseñanza normalizadas, es decir, su escolarización en las aulas y su institucionalización como asignaturas —artificios de la racionalidad burocrática—, discurrió prácticamente en paralelo a la construcción del Estado liberal y a la erección del sistema educativo nacional a mediados del siglo XIX. Con anterioridad, en la que podríamos denominar etapa protodisciplinar de las materias escolares, existieron formas y usos de educación histórica y geográfica destinadas a los grupos y estamentos dominantes de la sociedad de Antiguo Régimen, que fueron atesorando una larga y polimórfica tradición. Como han demostrado para España los trabajos de Raimundo Cuesta (1997 y 2011), sobre ese auténtico “magma primigenio” se fueron conformando y sedimentando ideas, principios educativos y dispositivos para la enseñanza, vinculados a la inculcación de valores morales, al ejercicio mnemotécnico y a la recitación y que encontraron en los primeros ejemplos de la tradición manualística —singularmente en las numerosas traducciones y adaptaciones hispanas de las obras de los jesuitas franceses, padres Buffier y Duchesne— a sus mejores heraldos. Precisamente sobre la urdimbre de esta tradición, convenientemente acomodada y recontextualizada a las nuevas coordenadas y condiciones de la escolarización propias de la era capitalista, irá tejiéndose la trama del *código disciplinar* de la Historia y la Geografía.

² En la historia del sistema educativo nacional cabe distinguir la existencia de un modo de educación tradicional y elitista que tomaría carta de naturaleza jurídica con la *Ley Moyano* de 1857 y cuya presencia se prolongaría desde mediados del siglo XIX hasta 1970 y de un modo de educación tecnocrático de masas que se desarrollaría a partir de esa fecha tras la aprobación de la *Ley General de Educación*, bajo el Ministerio de Villar Palasí, que perviviría hasta la actualidad. Además de un instrumento de periodización de la historia de la educación en la España contemporánea, los modos de educación constituyen una categoría conceptual heurística fundamental en los trabajos del Proyecto *Nebraska* de la Federación *Icaria* —amplia información de todo ello en Cuesta, Mainer y Mateos (2009) y en el sitio web www.nebraskaria.es —.

El código disciplinar legitima la función social y formativa atribuida a cada disciplina y regula el ejercicio cotidiano de su enseñanza.

El concepto *código disciplinar* es una herramienta heurística fundamental en el análisis sociohistórico de las disciplinas escolares como artefactos culturales. Utilizado por primera vez por R. Cuesta en su seminal trabajo sobre la sociogénesis de la Historia escolar, ha pasado a formar parte del acervo conceptual del Proyecto *Nebraska* (Mateos, 2011) y constituye una aportación relevante al campo de la historia del currículo. A modo de cristalización de sentido y componente básico de la gramática o cultura escolar, el código disciplinar, referido a una asignatura específica, incluye el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (expresas o tácitas), que legitiman, orientan, prescriben y gobiernan la enseñanza de esa materia dentro del espacio escolar, contribuyendo a forjar las razones prácticas y el *habitus* de los docentes. El código disciplinar no muda con facilidad, por el contrario comparece como una larga y duradera tradición social: legitima la función social y formativa atribuida a cada disciplina y regula el ejercicio cotidiano de su enseñanza. Resistente a los cambios, aunque no inalterable, desarrolla una admirable capacidad de adaptación, no exenta de eventuales desajustes, al transcurso de los modos de educación.

Del estudio sociogenético del *código disciplinar* de la Historia se deducen dos cuestiones de singular importancia en relación con el tema que aquí nos ocupa. La primera nos aleja de la creencia, muy extendida, de que las asignaturas son el producto de la adaptación a las aulas escolares de saberes académicos o universitarios preexistentes y nos reafirma en la idea de que las materias de enseñanza son productos genuinamente escolares; tal como han mostrado investigadores de diferentes países, la Historia y la Geografía se enseñaron mucho antes en las aulas de la segunda enseñanza que en las universitarias. La segunda nos vacuna contra el idealismo que proyecta la imagen autosuficiente y vocacional de los cuerpos profesoriales y sitúa al docente como un actor en gran medida colectivo, condicionado por estructuras estructurantes —los códigos socioprofesionales en los que se produce y reproduce socialmente su subjetividad como miembros de un campo profesional, siguiendo pautas codificadas que se corresponden con coriáceas culturas profesionales— que modelan su modo de ser y de estar y otorgan sentido a su intervención en el espacio escolar. Estas pautas, muchas de ellas no escritas, se adhieren al docente como una especie de segunda piel y organizan su práctica docente como una tradición de muy difícil muda, rutinaria, revivida y reproducida una y otra vez en el comportamiento de los distintos cuerpos docentes normalizados (perfectamente jerarquizados, segmentados en distintas clases y subclases, categorías y sueldos).

El *código disciplinar* de la Historia y la Geografía, que tuvo su momento constituyente a mediados del siglo XIX, emergió en los institutos de segunda enseñanza creados por el llamado *Plan Pidal* en 1845. La primera enseñanza, reducida, en el mejor de los casos, a la escuela del leer, escribir, contar y rezar hasta bien entrados los cincuenta del siglo XX, no incorporó las enseñanzas de Geografía e Historia hasta el enciclopédico plan de 1901; integración que, durante mucho tiempo aún, habida cuenta de la lentitud del proceso de graduación escolar en España (Viñao, 1990) y de la ausencia de cuestionarios oficiales

para la primera enseñanza —recuérdese que los primeros fueron publicados en 1953—, no pasó del rango de los deseos incumplidos. Por lo que se refiere a la enseñanza de la Historia en las Facultades de Letras españolas, el panorama no puede decirse que fuera mucho mejor, si se tiene en cuenta que la primera sección de la disciplina no se creó hasta 1900 y que por entonces el número de cátedras no superaba la treintena. Por lo que hace a las enseñanzas geográficas, repartidas durante mucho tiempo entre Facultades de Ciencias y de Letras, la precariedad era todavía mayor: en 1900 el número de cátedras era de tan sólo siete y habría que esperar hasta la década de los años sesenta para asistir a la creación de las primeras secciones universitarias de la disciplina. Un lúcido diagnóstico acerca del estado de la enseñanza de la Historia en la Universidad española y sus negativas consecuencias para la formación del profesor de segunda enseñanza, fue realizado, en plena “edad de plata”, por el historiador José Deleito y Piñuela (Deleito, 1918).

La invención de la Historia y la Geografía como disciplinas se efectuó en los institutos de segunda enseñanza y la responsabilidad de su custodia y gestión quedó al cuidado de los catedráticos de instituto.

Así pues, la invención de la Historia y la Geografía como disciplinas —siempre la segunda supeditada a la primera—, es decir, la escolarización o asignaturización del pasado y del paisaje patrio y/ o “universal”, se efectuó precisamente en los institutos de segunda enseñanza y la responsabilidad de su custodia y gestión quedó al cuidado de la primera corporación especializada en la enseñanza de tales materias: el campo profesional de los catedráticos de instituto. Fueron ellos quienes inventaron y mantuvieron viva, con tesón y eficacia, la presencia de esa tradición social —“inventores de la tradición y esclavos de la rutina”—, dentro del modo de educación tradicional elitista erigido con la *Ley Moyano* de 1857. Es decir, en el marco de una sociedad capitalista y oligárquica en la que las funciones de producción y reproducción social propias del sistema escolar se llevaban a cabo de forma radical, escindiendo de un modo absoluto la primera enseñanza del resto de los niveles educativos; situación que perduró sin solución de continuidad ni alteraciones de fuste hasta los años sesenta del siglo XX y, legalmente, hasta la *Ley General* de 1970.

La ausencia de conexión sistémica entre ambas enseñanzas —en puridad se trataba de dos subsistemas de enseñanza que acogían a un alumnado de dos clases sociales distintas y transmitían valores y conocimientos diferentes: ser estudiante o ser trabajador constituyó hasta los años sesenta aún una dicotomía insoluble en nuestro país (Lerena, 1983)—, reproducía los rasgos de una lacerante inequidad social y también tenía su reflejo en la existencia de dos cuerpos docentes, maestros y catedráticos, asimismo antitéticos; dotados de formación, grado de especialización, remuneración, prestigio y categoría sociales absolutamente diferentes. En el mejor de los casos, la condición de subproletariado docente y la inespecificidad de la cualificación exhibida por el magisterio fue asociándose a la pedagogía como saber privativo, supuestamente como *única posesión distintiva* del maestro. Por su parte, los catedráticos de enseñanzas medias, mucho mejor pagados, ostentaban el dominio de un saber disciplinario, especializado y exclusivo; su composición, únicamente masculina hasta 1910, y el lento y tardío proceso de feminización que experimentaron sus componentes constituyen asuntos en absoluto

baladíes y muy sintomáticos de la posición que este campo profesional ocupó hasta mediados del siglo pasado. Bien puede afirmarse que la imagen del buen maestro se opuso durante mucho tiempo a la del buen catedrático.

Lo cierto es que la prolongada dualidad y escisión del sistema de enseñanza en España, se ha traducido en una consecuente e irreconciliable separación entre las reglas, implícitas y explícitas, que han venido diseñando el desempeño profesional de ambas categorías docentes. Así, por lo que respecta al tema que aquí nos ocupa, desde muy pronto, se dio por sobreentendido que el saber disciplinar que el profesor de segunda enseñanza había acreditado poseer incorporaba *per se* la pericia y el método adecuados a su transmisión. Consecuentemente, no debe resultar inadecuado afirmar que el código disciplinar de la Historia y la Geografía que se forja en los institutos conduce a configurar una suerte de disciplinas “sin pedagogía” (Cuesta, 1997), que contrasta con las fórmulas pedagógicas que fueron introduciéndose para los estudios primarios —oposición que se hace plenamente visible en la manualística escolar, pero también en los contextos, usos y prácticas de la educación histórica³— La numantina resistencia por parte de la corporación de catedráticos a la transmutación pedagógica del conocimiento histórico y a su “pedagogización”, no sólo es fruto de una concepción aristocrática de la cultura sino que se realiza desde un determinado contexto escolar y social. Por ello, la defensa de una “historia sin pedagogía” en la segunda enseñanza no es sólo un reflejo de la función social de estos estudios destinados a las clases acomodadas, sino la expresión de un habitus profesional, el de los catedráticos, y, ante todo, de su más importante, aunque implícita, misión; a saber, la reproducción ampliada de las diferencias sociales mediante la difusión restringida del conocimiento histórico en el marco de una administración eminentemente clasista del capital cultural disponible que tiene lugar en el modo de educación tradicional elitista.

La defensa de una “historia sin pedagogía” es la expresión de un habitus profesional, el de los catedráticos, y de su misión: la reproducción ampliada de las diferencias sociales mediante la difusión restringida del conocimiento histórico.

Durante el largo periodo de la Restauración, la consolidación del *código disciplinar* de la enseñanza de la Historia y Geografía en los institutos se vió acompañada y reforzada por la construcción y lenta profesionalización de una historiografía nacionalista liberal y de una geografía asimismo con clara vocación nacionalista y colonialista. En este segundo proceso participaron de forma activa no pocos catedráticos de segunda enseñanza en estrecha colaboración con la institución universitaria, la Escuela Superior Diplomática, academias y, ya en los albores del siglo XX, el Centro de Estudios Históricos, así como sociedades y entidades privadas como los ateneos, las sociedades geográficas o la propia *Institución Libre de Enseñanza*. Así, el campo de los catedráticos no sólo contribuyó a transmitir sino también a dar vida al imaginario de la nación burguesa que precisaban las elites gobernantes del Estado isabelino y posteriormente restauracionista.

³ Esta diferenciación entre una Historia “con pedagogía” para la primera enseñanza y otra “sin pedagogía” para la segunda, que en ocasiones ha sido malinterpretada al atribuir al término “pedagogía” un sentido en exceso literal, nada tiene que ver con las edades de los alumnos destinatarios, pues es sabido que a la segunda enseñanza se ingresaba desde los nueve años, y mucho con el origen social y de clase de éstos y de sus maestros y profesores.

Y tras ella, una concepción de la educación geohistórica —un programa impostado de nacionalización de las conciencias de las clases rectoras— directamente inspirada en una memoria oficial y complaciente, escrita a mayor gloria de las fuerzas e instituciones sociales —Corona y Ejército—, constructoras del Estado nacional, que se concibe como la culminación y materialización de las fuerzas de la Providencia y del progreso humano, unidas en un singular y trascendente destino.

Así, la nacionalización del pasado y su escolarización fueron procesos totalmente inseparables y, en mayor o menor medida —pues excepciones hubo—, la incorporación de catedráticos de segunda enseñanza nunca dejó de identificarse con este canon interpretativo, hasta el punto de que, al decir de Raimundo Cuesta, nacionalismo, arcaísmo científico, elitismo, huera grandilocuencia y memorismo, constituyeron, entre otros, los componentes dominantes del código disciplinar hasta bien entrado el siglo XX. Los testimonios que poseemos acerca de la educación histórica recibida en las aulas del bachillerato o de la Universidad por personas tan diversas como Unamuno, Altamira, Carande, Alberti, Ayala o el mismísimo Azaña, coinciden en recordar pomposas narraciones moralizantes propias

de un bachiller aburrido de faraones, ciudades caldeas y Césares romanos, pero sin la menor noticia del Renacimiento, de la Reforma, de la Revolución francesa, y muchísimo menos de historia del siglo XIX (Deleito, 1918).

El que, además de patriarca de la moderna historiografía española, llegó a ser Director General de primera enseñanza y autor de las más solventes páginas sobre metodología de la enseñanza de la Historia, Rafael Altamira y Crevea (1866-1951), realiza, en el párrafo que sigue, un diagnóstico pleno de lucidez. Escrito en el pernio intersecular, el juicio crítico de Altamira acerca de educación histórica en los institutos podría prolongarse en el tiempo, sin grandes matices, hasta finales de los años cincuenta:

El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase... Una veces la conferencia es la mera repetición de un Manual que se designa como libro de texto, otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único que ellos saquen en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades. En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.

Rafael Altamira (1895), p.3-4.

Desde comienzos del siglo XX la función de los institutos de segunda enseñanza comenzaba a ser cuestionada abiertamente por un sector relevante de la intelectualidad mesocrática española.

Con todo, sin dejar de ser cierto lo anterior, desde comienzos del siglo XX las bases del modo de educación tradicional-elitista y con él la función de los institutos de segunda enseñanza comenzaba a ser cuestionada abiertamente por un sector relevante de la intelectualidad mesocrática española que cabría identificar bajo el nebuloso y ambiguo marbete del regeneracionismo. Lo cierto es que había comenzado a abrirse una crisis de legitimidad del modo de educación tradicional que, sin duda, contribuyeron a profundizar la adopción de una serie de políticas educativas reformadoras que tuvieron temprano reflejo en una serie de cambios estructurales que, aunque no es éste el momento de cuantificar, bien podemos enumerar pues se hicieron visibles a lo largo del primer tercio del siglo XX:

- una paulatina pero sostenida expansión de la escolarización en todos los niveles educativos y del alumnado femenino.
- el lento y progresivo despegue de la graduación escolar, del fortalecimiento de la red pública de centros de primera enseñanza y, en mucha menor medida, de secundaria.
- el reforzamiento del papel del Estado en la administración, gestión y orientación del sistema educativo que, entre otras cosas, trajo consigo la puesta en marcha de importantísimas agencias institucionales ligadas a la dotación, control, formación y profesionalización de los cuerpos docentes: desde el Museo Pedagógico Nacional (1882) hasta la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909), pasando por la creación del propio Ministerio de Instrucción Pública (1900), de la Cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad Central (1904), de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907) y de todos sus organismos e instituciones anexas —entre ellos y por lo que hace a nuestro particular interés, el Centro de Estudios Históricos (1910), el *Instituto-Escuela* (1918) y la puesta en marcha de la política de pensiones para estudios en el extranjero— o de la constitución de la primera Oficina Técnica de Construcciones Escolares (1920). Un contexto reformista que acompañó al espectacular despliegue de las ciencias de la educación y del niño.

Llegados a este punto, conviene no olvidar que entre 1875 y 1936, frente a la pervivencia del mentado *código disciplinar*, comenzó a fabricarse una tradición discursiva renovadora acerca de la escuela, de la escolarización y de las materias de enseñanza, que en España tuvo su principal y más poderoso cauce en la *Institución Libre de Enseñanza*. La enseñanza de la Historia y la Geografía no fue en absoluto ajena a ello (Mainer, 2009) aunque, como hemos anunciado y veremos más adelante con algún pormenor, no fueran precisamente los catedráticos ni los institutos los abanderados de ese proceso. En efecto, hacia finales del siglo XIX se aprecia la comparecencia y expansión de una literatura pedagógica renovadora, que, en el caso de la Historia tuvo su más preclaro precursor en la persona del catedrático universitario Rafael Altamira, y en el de la Geografía en la de los institucionistas Rafael Torres Campos y Ricardo Beltrán y Rózpide. Doblada la centuria, tras el 98 y hasta la guerra civil, de las ideas se pasó a los hechos y se asistió

a un notable crecimiento cuantitativo y cualitativo de las publicaciones, experiencias escolares y reformas que reclamaban la renovación de la enseñanza, y que alcanzarían pleno vigor durante la II República.

Obviamente, esta áurea coyuntura pedagógica del primer tercio de siglo —al decir de algunos, la *edad de plata* acogió otra de oro para la pedagogía—, no fue ajena al desenvolvimiento de una serie de procesos sociales y económicos de mucho mayor calado —el peso social y político del movimiento obrero organizado, el fortalecimiento de las clases medias, la paulatina constitución de una cultura de masas, ...—que se hallan en la base de las transformaciones que sufrió el capitalismo en España entre 1898 y 1936 y las formas de dominación y reproducción cultural y social. Durante un largo periodo que hemos bautizado como “transición larga entre los modos de educación”, entre 1900 y 1960 —tracto un tanto anómalo en su desarrollo por mor de la guerra civil y de la dictadura posterior—, en el campo de la educación convivió, como suele acontecer en épocas de mudanza y cambio, lo “nuevo” con lo “viejo” y se produjeron momentos de aceleración y encrucijada, como los transcurridos tras la primera guerra mundial hasta el final de la II República, junto a otros de retroceso en aspectos muy significativos como ocurrió en los años de la inmediata postguerra civil. La deriva seguida durante estos sesenta años por procesos abiertos como el incremento de la escolarización, la feminización de la profesión docente, o los vaivenes experimentados en los modelos de formación y profesionalización docente, son buenos indicadores de una tendencia innegable que conducía hacia el triunfo de un nuevo modo de educación tecnocrático y masificado, que supondrá una profunda remodelación estructural de la segunda enseñanza con afecciones muy significativas sobre los códigos de las disciplinas escolares y sobre el habitus del campo profesional de los catedráticos.

La tendencia al triunfo de un nuevo modo de educación tecnocrático y masificado supondrá una remodelación estructural de la segunda enseñanza, de los códigos de las disciplinas escolares y del habitus de los catedráticos.

En efecto, a partir de los años 60 y en concreto a partir de la entrada en vigor de la *Ley General de Educación* de 1970, la rápida transición al modo de educación tecnocrático de masas y la subsecuente hegemonía de la racionalidad técnico burocrática en el gobierno y control del campo de la educación —marco que permite la constitución plena de la didáctica de las ciencias sociales, instituida como área de conocimiento en la Universidad española en 1984—, comportó una progresiva aproximación de dos mundos profesionales (magisterio y profesorado de segunda enseñanza) absolutamente escindidos hasta entonces. El boom de la escolarización secundaria y la masiva incorporación de profesorado, contribuyó muchísimo más que cualquier otra circunstancia al declive definitivo e irreversible del ethos y habitus del vetusto campo profesional de los catedráticos. Con el tiempo y bien a pesar de la corporación, su función docente se había ido pedagogizando, si se me permite la expresión, de manera inexorable —antes incluso de la *Ley de 1970*— merced a una serie de hitos visibles que a menudo suelen pasar desapercibidos. La profunda reorganización del cuerpo inspectores (1954), del Centro de Orientación Didáctica (1954), la creación de los seminarios didácticos (1957), la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio

(1962) o del Certificado de Aptitud Pedagógica (1964)⁴... contribuyeron a preparar el terreno de transformaciones posteriores de aún mayor calado. Por su parte, la exigencia del bachiller superior para el acceso a las Normales, la especialización científica y el ascenso a rango universitario de los estudios de magisterio, principiaron a ubicar a la figura del maestro, normativamente hablando, en las inmediaciones de un profesional especializado con formación universitaria.

Los catedráticos ante el proceso de gestación discursiva de la metodología de la enseñanza de la Historia y la Geografía hasta 1936

La enseñanza de la Historia de Altamira constituye exponente muy temprano y sobresaliente de un nuevo discurso legitimador de la historia como saber escolarizado:

...la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la Historia por el espíritu crítico, la circunspección en el juicio y en la teoría (...)

la Historia no solo da conocimiento del espíritu y conducta de los hombres, sino que, al igual que las matemáticas, pero de un modo más real y concreto, educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas.

Rafael Altamira (1895), pp. 11 y 369.

Frente a los tópicos morales y nacionalistas propios de la Historia sin pedagogía que se practicaba en los institutos de la mano de la corporación de catedráticos, Altamira ponía el acento en la virtualidad de esta materia para desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico. En puridad, quedaban perfiladas en esta obra muchas de las legitimaciones y retóricas psicopedagógicas de la Historia escolar hoy tan en boga. Anticipándose más de medio siglo, ahí está la base performativa de un nuevo discurso disciplinar, de un nuevo régimen de verdad sobre la Historia y su enseñanza: se supone que la Historia es una forma de conocimiento científico que contribuye a ejercitar facultades y capacidades cognoscitivas tan o más importantes que la memoria. En la misma obra, Altamira postulaba una “metodología racional” para la enseñanza de la historia aplicable en todos los escalones de la enseñanza e impugnaba con denuedo los métodos tradicionales de enseñar Historia (memorismo, inculcación catequética, recitación coral...), así como la acientífica manualística al uso, reivindicando el contacto directo con las fuentes, la consulta de bibliografía varia, el comentario de textos y mapas, etc.

Frente a los tópicos morales y nacionalistas propios de la Historia sin pedagogía, Altamira ponía el acento en la virtualidad de esta materia para desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico.

⁴ Obsérvese que algunas de estas iniciativas habían sido adoptadas con sentido y artificios semejantes en el periodo que antes tildamos de “aceleración y encrucijada” 1925-1936, en la época de la Dictadura y, sobre todo, en la II República. La Inspección de segunda enseñanza recibió en los años de la República un cierto espaldarazo normativo que, en puridad, no llegó nunca a cuajar; por su parte, el Certificado de Estudios Pedagógicos, precedente directo del CAP, para el acceso a la docencia en la segunda enseñanza fue uno de los títulos creados en las secciones de Pedagogía universitarias creadas durante el bienio reformista republicano. Otro tanto cabría decir acerca de las ambiciosas reformas llevadas a cabo para la profesionalización del magisterio primario a partir de 1931.

Por razones que fácilmente se pueden inferir de todo lo dicho hasta aquí, los catedráticos de segunda enseñanza fueron en general poco permeables a la recepción y sobre todo a la aplicación de estos discursos metodológicos que venían a cuestionar de modo abierto su estatus profesional y a quebrar el sentido de códigos disciplinar y socioprofesionales sólidamente consolidados a lo largo del tiempo. Las palabras y propuestas de Altamira y sus discípulos y/o seguidores poco o nada tuvieron que ver con lo que de modo cotidiano acontecía en las aulas. En los párrafos siguientes, trataremos de ofrecer una semblanza valorativa acerca de la naturaleza ambivalente de las aportaciones que algunos catedráticos realizaron al nacimiento del campo profesional de la didáctica y sobre el lugar que ocuparon en la urdimbre de relaciones personales y corporativas y de las tramas intelectuales que lo fueron constituyendo, en el marco de la larga transición al modo de educación tecnocrático de masas.

El largo proceso de gestación discursiva del campo de la didáctica de la Geografía e Historia, que he datado en una primera fase preformativa entre 1900 y 1939, fue obra de una generación de docentes y pedagogos españoles que componen una nómina plural y diversa donde se dan cita, a partes no precisamente equivalentes, profesores de Escuelas Normales, inspectores de Primera Enseñanza, maestros y/o directores de Escuelas Graduadas y catedráticos de Universidad y Segunda Enseñanza⁵. Las solidaridades y las relaciones societarias del selecto y elitista grupo de los catedráticos de universidad e instituto con los normalistas, inspectores o con el magisterio primario fueron escasas y sólo se produjeron a título individual, y casi en exclusiva con profesores de Normales —los más próximos a los catedráticos en lo relativo a prestigio, capital social y remuneración económica—. La escisión entre investigación científica y preocupación didáctica no sólo era la norma sino parte del capital simbólico que atesoraba y distinguía a los mandarines del saber desinteresado y en sí mismo valioso, del de quienes tan sólo lo “ejercían” con el fin de enseñarlo a otros. En ese contexto, no cabe duda que adquiere mayor valor si cabe el reiterado testimonio de Deleito Piñuela⁶, cuando desde la entraña misma de la institución universitaria, insistía en la urgente necesidad de que la Universidad, en especial las Facultades de Letras y Ciencias, aceptaran con todas sus consecuencias —practicando una profunda modificación de los planes de estudio y la creación de nuevas cátedras ad hoc— su responsabilidad social en la formación pedagógica y metodológica del futuro profesorado de segunda enseñanza.

5 Una suerte de quién es quién en la didáctica de las ciencias sociales al filo del año de 1936, acompañada de un perfil biobibliográfico de cada uno de los ciento veinte personajes incluidos, así como de una valoración de la aportación específica que cada corporación docente realizó a la invención de esa tradición discursiva, puede consultarse en Mainer (2009b). Esta plantilla representativa del aún embrionario campo de didactas de las ciencias sociales contiene los nombres de 54 profesores de Normales (sin duda el elenco más significativo), 31 inspectores de primera enseñanza, 24 maestros y directores de grandes grupos escolares graduados y tan sólo 11 catedráticos, dos de Universidad y nueve de segunda enseñanza.

6 Hemos tratado con detalle la obra de este historiador, discípulo de Altamira, en Mainer (2009 a y b), en particular los artículos periodísticos, discursos, ponencias y trabajos en los que Deleito se refirió a estos temas de manera reiterada. Una selección significativa de ellos puede verse en una antología al cuidado de Isabel Gallardo.

Dos laboratorios de producción de saber metodológico-didáctico donde la presencia de los catedráticos se dejó sentir de manera más directa y notable fueron el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Escuela.

Como se ha comentado, la participación de miembros del profesorado de segunda enseñanza en los menesteres didácticos fue discreta en términos absolutos — obsérvese que en la citada nómina únicamente consignamos nueve personas⁷—, aunque significativa si reparamos tanto en el contenido como en el significado simbólico sus aportaciones. Con todo, no podemos extendernos aquí sobre la labor desempeñada por los dos laboratorios de producción de saber metodológico-didáctico donde la presencia de los catedráticos se dejó sentir de manera más directa y notable: el Centro de Estudios Históricos —en particular a la “Sección de Metodología de la Historia. Trabajos de Seminario”, que dirigió Altamira entre 1910 y 1918, y por cuyas aulas pasaron, además de reputados metodólogos normalistas, catedráticos de segunda enseñanza como Antonio Jaén y Leonardo Martín— y el *Instituto-Escuela*⁸. De todos modos, la importancia de este último para el tema que nos ocupa no ofrece dudas tanto por su condición de escuela de experimentación y ensayo, en el marco de un modelo de escuela graduada y única, como por su carácter de centro de prácticas para profesores en formación a través de la creación de la figura de “profesor auxiliar aspirante al magisterio secundario”. No en vano en él se dieron cita personalidades clave de nuestra nómina como los catedráticos Rafael Ballester (fallecido en 1931), Francisco Barnés —que fuera director de la sección de Bachillerato del Instituto—, Pedro Aguado Bleye, Juan Dantín Cereceda⁹, Manuel Terán —que fue sustituto de Barnés al frente de la sección a partir de 1931— y el auxiliar aspirante José María Igual Merino.

Sintomáticamente, la iniciativa de introducir la figura del profesor auxiliar aspirante fue uno de los aspectos sensata y tempranamente criticados por una de las más singulares y poco estudiadas figuras del reformismo pedagógico, el culto catedrático de Filosofía en el Instituto de segunda enseñanza de Toledo, Eloy Luis André¹⁰, ferviente admirador

7 El Escalafón de 1934 cifraba en un total de 74 los catedráticos de Geografía e Historia en toda España. La nómina no incluía a destacados geógrafos como Juan Dantín Cereceda o Juan Carandell que fueron catedráticos de Agricultura e Historia Natural, Fisiología e Higiene, respectivamente.

8 Acerca de ambas creaciones de la JAE contamos con sólidas y recientes investigaciones como las de José M. López Sánchez (2006) para el Centro de Estudios Históricos y Encarnación Martínez (2009) para el Instituto-Escuela de Madrid.

9 Un personaje clave en la gestación discursiva del campo profesional de la didáctica en su doble faceta de investigador y metodólogo. Posiblemente, junto al normalista Pedro Chico Rello, los dos más relevantes en el campo de la metodología geográfica hacia 1936. Una posición equivalente ocupaban en la parcela de la Historia los normalistas Rodolfo Llopis y el palentino Daniel González Linacero.

10 En su interesantísima requisitoria contra el “dilapidador elitismo extranjerizante” del *Instituto-Escuela*, titulada *El espíritu nuevo de la educación española. Un informe y un voto particular sobre el Instituto-Escuela. Reformas urgentes en la segunda enseñanza*, (Madrid: Sucesores de Rivadeneyra; 72 páginas), publicada en 1926 al hilo de la aparición de la autocomplaciente memoria de resultados que había editado la JAE un año antes con el significativo título de *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid. Organización, métodos y resultados* (Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos; 414 páginas). En relación con ello y desde diferentes atalayas —en un sentido muy semejante se había pronunciado desde las páginas de *La Escuela Moderna*, el médico, filántropo y librepensador pedagogo cántabro Enrique Diego Madrazo y Azcona—, las críticas al Instituto-Escuela arreciaron durante los años veinte y treinta. Al margen de las orquestadas por el jesuitismo y demás clerigalla apostada tras *El Debate*, todas ellas nos interesan pues, tras sus razones y propuestas, siempre anidan intereses y concepciones encontradas, presentes en el embrionario campo profesional de la didáctica, sobre la necesidad (o no), naturaleza y perfil profesional de las instituciones y los expertos que, ulteriormente, habrían de hacerse cargo de la formación pedagógica y didáctica tanto del magisterio primario, como secundario.

y profundo conocedor del pensamiento y cultura alemanas de su tiempo:

Menos aconsejable es que muchachos inexpertos, recién salidos de la Universidad, sin formación profesoral y por doce o quince duros al mes se encarguen de una sección de treinta chicos. Si la preparación de aspirantes al Magisterio constituye una función del Instituto-Escuela, entendemos que en estas condiciones está mal desempeñada. Francia cuenta para esos fines con la Escuela Normal Superior, agregada a la Universidad de París (...) Nosotros contamos con la Escuela Superior del Magisterio (...) Nosotros, en nuestro libro Educación para la adolescencia, propusimos para España el Instituto Normal Superior de Educación para formar al profesorado selecto de Institutos, que pudiera hacerse extensivo para la formación del de las Universidades y Escuelas Normales, llamadas, a nuestro modo de ver, a transformarse en Facultades pedagógicas." Eloy L. André (op. cit. p. 37).

Y concluía:

No debe continuar la preparación de aspirantes al Magisterio de segunda enseñanza en la forma en que pide la Junta. Debe establecerse el Instituto Normal de Educación Superior para formar al profesorado que responda a estos fines, aprovechando la Escuela Superior del Magisterio, pero articulada con la Universidad y con la Junta de Investigaciones Científicas, y conservando aquélla su autonomía interna. (op. cit., p.45).

La necesidad de una profesionalización pedagógica para el ejercicio de la docencia en los institutos no era, ni mucho menos, motivo de aplauso en el seno de la corporación de los colegas catedráticos de Eloy Luis André.

El sólido y documentado juicio del profesor toledano y su propuesta jamás fue tenida en cuenta por las autoridades educativas y, sólo de manera muy tangencial, algunas de sus ideas relacionadas con la necesidad de una formación pedagógica específica de rango universitario para el profesorado de segunda enseñanza, se verían recogidas en la orden que instituyó las primeras secciones de Pedagogía de las Facultades de Letras en 1932. Sin embargo, más allá de la polémica acerca del *Instituto-Escuela*, las opiniones de este autor sobre la necesidad de una profesionalización pedagógica para el ejercicio de la docencia en los institutos no eran, ni mucho menos, motivo de aplauso en el seno de la corporación de sus colegas catedráticos.

Al respecto, cabe traer a colación el rechazo con el que fueron recibidas las reformas del bachillerato, ciertamente tímidas y parciales pese a las expectativas iniciales, llevadas a cabo por los gobiernos de la II República, por parte de la Asociación Profesional de Catedráticos. Las protestas fueron mayúsculas a raíz de la publicación de una Orden de Domingo Barnés, pedagogo, hermano del catedrático del *Instituto-Escuela* y a la sazón Subsecretario del Ministerio, en la que, entre otras cosas, se instaba a los catedráticos a que dejaran de utilizar manuales y los sustituyeran por apuntes de clase. En el mismo sentido, resulta muy aleccionador conocer la opinión que una personalidad como Rodolfo Llopis, profesional del ramo y destacado *think tank* de la reforma educativa republicana, expresada en su impagable libro *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, al comentar el Decreto sobre la Reforma

de las Normales, a la que dedica gran parte del capítulo IV. Allí refiere el auténtico choque gremial que se produjo entre los catedráticos de bachillerato y los normalistas, llamados por ley a cooperar con maestros e inspectores en la constitución de tribunales de ingreso y fin de estudios para los alumnos de las Normales reformadas. Llopis es radical y claro en su juicio sobre el rotundo fracaso de una medida que chocaba con el *habitus* profesional y el *status* social de unos cuerpos que ejercieron una sorda resistencia a cualquier cambio en las funciones o en las reglas de juego que pudiera ser interpretado como menoscabo o menosprecio respecto al lugar venía ocupando en el campo de la profesión docente. La negativa de los catedráticos, entre quienes se contaban algunos tan inequívocos “colaboradores necesarios” como el socialista Gabriel Alomar o el republicano Francisco Barnés, a formar parte de tribunales para juzgar el ingreso en Normales, que, por mandato legal, habían de ser presididos por “compañeros” normalistas, no sólo evidencia un hiperestésico clasismo, sino que nos habla de la numantina resistencia frente a lo que se consideraba el principio de un rosario de transformaciones en las funciones y ejecutoria de los cuerpos docentes en el contexto de un proceso de superación del modo de educación tradicional elitista que con decisiones de este jaez parecía acelerarse de manera amenazante para el elitista cuerpo de los catedráticos. Veamos cómo lo narraba el propio Llopis:

Esta colaboración, por lo que respecta a los catedráticos de Institutos, ha quedado frustrada. En el artículo 5º del decreto se dice que el Tribunal de ingreso lo formen dos profesores de Normal, un inspector o inspectora, un maestro o maestra y un catedrático de instituto. Y se establece que presidirá el profesor de la Normal. Apenas apareció el Decreto, un grupo de catedráticos de Instituto visitó al Ministro. No podían consentir que los presidiera un profesor de Escuela Normal. Y elevaron un escrito en ese sentido cuyas primeras firmas eran las de Alomar, Barnés, Terreros, Sapiña... En la primera asamblea que celebraron volvieron a protestar. Y recibí la visita del presidente de la Asociación de Licenciados y Doctores, Catedráticos de Instituto. Estaban resueltos a no dejarse presidir por un profesor de Normal. Se les dijo nuestro deseo de asociar a la obra de las Normales la colaboración de los Institutos; de cómo aquella participación era deseo de que intervinieran en la selección del alumnado; pero que como los alumnos eran de la Normal, parecía lógico que en su casa presidieran ellos. Inútil. Por no crear un conflicto al Ministro, ya que era yo profesor de Normal, modifiqué, mediante una Orden de Dirección el Decreto, confiando a los rectores el nombramiento de Presidente. Así se hizo. Donde fue nombrado un profesor de Normal, el catedrático de Instituto se negó a formar parte del Tribunal. Donde recayó la presidencia en el Catedrático de Instituto, aceptaron los de la Normal. Algunos compañeros consultaron, con razón, si una orden podía modificar un decreto. Demasiado sabíamos todos que no. Pero rogué a mis compañeros que aceptaran la decisión del rector. Así se hizo, dándome una nueva prueba de compañerismo. Así quedó frustrada una colaboración tan generosamente concebida. Un decreto de 15 de septiembre de 1932 modificó el artículo 5º, prescindiendo del catedrático de Instituto¹¹.

11 Páginas 93-94 de la reedición que, al cuidado de Antonio Molero Pintado, se ha publicado en Madrid por Biblioteca Nueva en 2005.

Los catedráticos de segunda enseñanza no aspiraban a formar parte del emergente campo de los didactas. Resulta revelador su alejamiento de los procesos de formación del profesorado primario durante la II República.

Digámoslo de una vez, los catedráticos de segunda enseñanza ni aspiraban a formar parte del emergente campo de los didactas, ni su trabajo estaba, ni en todo ni en parte, orientado a tales menesteres. Su posición, desde el mandarinato olímpico que ostentaban como poseedores del conocimiento científico, era la de meros colaboradores de un campo emergente al que a menudo eran convocados para dotar de lustre y brillo a publicaciones más o menos corporativas —caso de la *Revista de Escuelas Normales*, *Revista de Pedagogía* o *La Escuela Moderna*—, a sus reuniones y convocatorias públicas. Así pues, en relación al campo de la didáctica, son la permanente presencia de una ausencia. En este sentido, resulta revelador su alejamiento de los procesos de formación del profesorado primario puestos en marcha durante la II República, en las sesiones de los Centros de Colaboración o incluso en la mayoría de las Semanas Pedagógicas convocadas en olor de multitudes; y, por ello mismo, muy sintomática su comparecencia, obtenida a veces con no pocas dificultades, según reconocieron sus organizadores, como conferenciantes de postín en el Curso de Información Metodológica celebrado en Madrid en 1932. Es asimismo enormemente expresivo, finalmente, el trato que se les dispensa cada vez que tienen la benevolencia de asomarse a las revistas profesionales del magisterio con alguna colaboración, así como la tendencia de algunos normalistas, inspectores y maestros a hacer de sus biografías y obra escrita hitos sobre los que cimentar el aún incierto porvenir de las nacientes metodologías especiales que nos ocupan. Para muestra, basta con espigar en algunas de las revistas citadas, las semblanzas, necrológicas, homenajes, etc. que se dispensan a los Ballester, Beltrán y Rózpide, Altamira, etc.

Se va esbozando así una competencia no escrita de patronazgo y custodia simbólica de los catedráticos sobre el futuro campo de los didactas —representado especialmente por el cuerpo de los normalistas— cuya autoridad y ascendiente irá adquiriendo, ya en la transición al modo de educación tecnocrático de masas (1960-1970) y en sorda competencia con el gremio de los didactas generalistas, aún mayores y sofisticadas cotas de influencia..., hasta el punto de que tal tendencia terminará por traducirse, contra pronóstico y a menudo ante la impotencia de los normalistas y mandarines de las ciencias de la educación, en que sean geógrafos e historiadores quienes terminen por adueñarse del núcleo duro del campo profesional en el momento de su institucionalización definitiva ya en los años ochenta y noventa de la centuria pasada.

Pero mucho antes de que eso ocurra y por lo que respecta a la articulación discursiva de la didáctica de la Geografía y la Historia, la función de los catedráticos contenidos en nuestra nómina no se limitaba únicamente a engalanar el campo; fue, deliberadamente, la de fundamentar, con ciencia y algunos textos que se pretendieron *ad hoc*, las finalidades educativas y la selección de los contenidos básicos de las materias que debían enseñarse en los distintos grados y niveles educativos. Podríamos decir que, como los demás integrantes aquí sólo aludidos, optaron por jugar en un campo abierto, cuya propiedad no les era privativa y cuyas reglas debieron pactar, según un nada arbitrario reparto de papeles, con normalistas, inspectores e influyentes maestros primarios.

Dadas las características de un sistema escolar todavía profundamente dual y segmentado, no debería extrañar que la voz de los catedráticos no fuera recibida del mismo modo por los tres sectores en liza. Valga recordar a este respecto las críticas que algunos reputados pedagogos, miembros del cuerpo del magisterio primario, dispensaban a ciertas ideas y propuestas de los geógrafos e historiadores “de oficio” cuando trataban de sentar cátedra sobre cuestiones didáctico-pedagógicas. Cabe citar aquí la reseña que el maestro y director de *La Escuela Moderna* Gerardo Rodríguez (1923) dedicaba al librito de Dantín Cereceda, *Cómo se enseña la Geografía*, en las páginas de su revista. Precisamente esa crítica, en absoluto infrecuente en el panorama de la literatura pedagógica de la época, es muy importante para nosotros no tanto porque denunciara, una vez más, las precariedades y graves limitaciones de un sistema escolar, francamente menoscabado para la renovación pedagógica, cuanto porque barruntaba una suerte intrusismo profesional sobre cuyo consentimiento se estaba gestando la existencia de una corporación de expertos, que parecían determinados a colaborar con su saber desinteresado —universitario— en la reorientación y redención profesional del magisterio de a pie y cuyo poder simbólico había de residir precisamente en su virtual alejamiento de las preocupaciones prácticas y cotidianas ligadas a la gestión de lo que hubiera de acontecer en el aula. El telón de fondo del malestar de don Gerardo no era en absoluto ajeno a un proceso, entonces aún abierto e inconcluso, de institucionalización y profesionalización de las ciencias de la educación en la Universidad española, que, inexorablemente, habría de traer consigo el declive del poder carismático de figuras como la suya o la de tantos otros relevantes maestros como Ángel Llorca, Félix Martí Alpera o José Xandri Pich.

De todos modos, no debe minusvalorarse tampoco la muy diferente índole que la reflexión metodológica relativa a la educación geográfica e histórica había venido suscitándose desde finales de siglo entre los profesionales del gremio del magisterio primario y los del secundario y universitario. Paradójicamente, en los niveles medio y superior, el triunfo de los llamados métodos heurísticos (o directamente históricos) basados en el supuesto de las bondades que se derivaban del uso de los métodos del historiador y del geógrafo en la formación del pensamiento del adolescente y del joven, no habían hecho sino reforzar el peso y la legitimidad de las materias escolares tradicionales —la Historia o la Geografía nacionales y universales, el saber abstracto, valioso y desinteresado de siempre, cosificado y dosificado ahora, merced a una naciente *doxa* psicopedagógica, para la conformación de las almas juveniles—, alejando definitivamente de la escolarización media y superior, también de los últimos cursos de la primaria, el conocimiento crítico —por tanto decididamente histórico— de la vida social y de sus problemas. He aquí, en definitiva, el nudo gordiano de la aportación que sobre el futuro campo de los didactas de Geografía e Historia llevaron a cabo este reducido número de catedráticos desde su intocable Olimpo, como protagonistas del intento de remozar un *código disciplinar* que sus propios congéneres hubieron de inventar tan sólo unas décadas antes. Su estro, indeleble e imperturbable, mantiene todavía hoy plena vigencia, a través de quienes,

desde su impenetrable y ridícula noosfera académica, viven empeñados en componer y recomponer el no menos imaginario relato de lo que ocurre o debería ocurrir en las aulas de los institutos.

Coda final

La progresiva apropiación de la pedagogía por el mundo universitario se vivió como una expropiación en el caso de la maestros primarios, normalistas e inspectores y con indiferencia por los catedráticos de segunda enseñanza.

La indagación histórica de los cuerpos docentes, a modo de genealogía del presente, nos permite profundizar en el significado profundo de las contradicciones que se generan entre saberes y poderes, entre conocimiento disponible y distribución social del mismo. La progresiva apropiación de la pedagogía y de las ciencias de la educación —las didácticas específicas no son más que una parcela de un campo más amplio— por el mundo universitario, se vivió como una expropiación en el caso de la maestros primarios, normalistas e inspectores y diríase que con abierta indiferencia por los catedráticos de segunda enseñanza, abocados a un proceso, nunca del todo consentido, de pedagogización de su labor en el marco de la escolarización integrada y masificada.

Hoy, la escisión entre la pedagogía académica universitaria y la docencia es una realidad incontrovertible y constituye, además, un rasgo distintivo del modo de educación tecnocrático en que nos encontramos. El actual autismo en el que se desarrolla la producción de la pedagogía universitaria es proverbial y la desaparición de la tupida red de mediadores, más o menos institucionales, que en España tuvieron su momento más floreciente y activo entre 1920 y 1960, constituye una evidencia innegable. No por casualidad, en el marco de esta radical incomunicación entre las esferas científica y práctica de la pedagogía, encuentra singular acomodo la progresiva internacionalización, globalización o, si se prefiere, mercantilización de las políticas educativas así como de los espacios de poder político-burocrático en las que aquéllas se gestan y reproducen. La ausencia de mediadores y de intermediaciones entre los tres territorios —científico, práctico y político educativo— ha venido siendo progresivamente reemplazada por un tipo de agencias y actores, surgidos del sector privado, que obedecen a un modelo de experto-gestor-difusor-evaluador de directrices y programas de entretenimiento escolar respondiendo al dictado de un cada vez más potente gobierno mundial de la educación. En suma nuevas, ampliadas y sofisticadas formas para hacer como si la escuela hubiera dejado de ser un dispositivo de diferenciación, de jerarquización y de selección social de acuerdo a un resultado ya conocido de antemano; para este viaje me pregunto si eran necesarias tantas dosis de ortodocencia y de ungüentos pedagógicos ■

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA, R. (1895): *La enseñanza de la Historia* (2ª edición). Madrid: Librería de Victoriano Suárez. Hay reedición de 1997 en Madrid: Akal, según la ampliada de 1895.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- (2011): “La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España”. En *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 273-322 (separata).
- CUESTA, R.; MAINER, J. y MATEOS, J. (coords.) (2009): *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca.
- DELEITO Y PIÑUELA, J. (1918): *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible. Discurso en la Universidad de Valencia*. Valencia: Tipografía Moderna.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal (2ª edición de 2005).
- LÓPEZ, J. M. (2006): *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos (1910-1936)*. Madrid: Marcial Pons.
- MAINER, J. (2009a): *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- MAINER, J. (2009b): *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- MARTÍNEZ, E. (2009): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para la Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MATEOS, J. (2011): *Genealogía de un saber escolar. El código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, G. (1923): “Cómo se enseña la Geografía”. En J. Dantín *La Escuela Moderna*, 5, pp. 398-399.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Breve currículum

Juan Mainer Baqué es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Zaragoza y Catedrático de Geografía e Historia. Miembro de Fedicaria desde su fundación en 1995. Forma parte del Consejo editor de la revista *Con-ciencia social* y dirige la colección "Educación, Historia y Crítica" de la editorial Octaedro. En la última década, en el marco del Proyecto *Nebraska* de Fedicaria, sus investigaciones se han centrado en temáticas histórico-educativas. Fruto de ellas son algunas de sus más recientes publicaciones como *La forja de un campo profesional* (2009) e *Inventores de sueños* (2009).

Dirección electrónica: jmainer@ono.com

La sólida permanencia de los objetos. Una nueva vida para los gabinetes históricos de ciencias naturales en los institutos de enseñanza secundaria

Santiago Aragón Albillos

Universidad Pierre et Marie Curie (París 6)

Sumario: 1. Introducción. 2. La apropiación del objeto. 3. Eliminar la exclusión. 4. El aula actual.

Resumen

Los gabinetes de ciencias naturales de los institutos históricos madrileños de enseñanza secundaria son auténticos conservatorios de realidad sensorial al alcance de profesores y alumnos. Apropiarse de todo su potencial formativo implica facilitar el acceso a las colecciones, potenciar el aprendizaje a través de las mismas y asegurar su uso futuro. Olvidados durante mucho tiempo, el programa de actividades de I+D CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria, 1837-1936) ha permitido su recuperación y puesta en valor, así como su plena integración en la práctica docente de los centros gracias a la elaboración y mantenimiento del portal virtual www.ceimes.es.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo, innovación educacional, material didáctico, España, Madrid, siglos XIX-XX.

Abstract

The natural history cabinets of the historical schools in Madrid are authentic conservatories of a sensory reality available to teachers and students. Fully enjoying its educational potential means facilitating the access to the collections, promoting learning through them and securing their future use. The R&D program called CEIMES (Science and Education in Secondary Schools in Madrid, 1837-1936) has allowed the recovery of these long ago forgotten collections, which have received the value they deserve, and their full integration into the teaching practice of these schools through the development and maintenance of the virtual portal www.ceimes.es.

Keywords: Educational Heritage, teaching methods innovation, teaching materials, Spain, Madrid, 19th and 20th centuries.

Introducción

En un reciente estudio desarrollado en la Universidad Pierre et Marie Curie de París acerca del uso de los materiales de colección en las clases prácticas de zoología (Morille *et. al.*, 2011), el 94% de los 85 estudiantes entrevistados manifestaba que disponer de objetos en el aula era absolutamente necesario para la comprensión de la disciplina. Un 79% lamentaba incluso no tener a su alcance una mayor cantidad de ejemplares. Aunque para unos pocos resultaba polvorienta y pavorosa, la mayor parte definieron la rica colección de animales de la citada Universidad (Aragón *et. al.*, 2007) como interesante, sorprendente e instructiva. Por su parte, la totalidad de los 26 profesores encuestados era partidaria del uso de objetos en clase. A la hora de describir el empleo que hacían de los mismos, las palabras más repetidas, como tocar, ver, forma o real, pertenecían al campo semántico de la experiencia sensorial.

La “lección de las cosas” es aprender a través de las cosas, es aprender a leer en el mundo que nos rodea la evidencia de las relaciones que fijan los fenómenos y los objetos.

El interés de la utilización de objetos como soporte del proceso educativo no es nada nuevo. La llamada *lección de las cosas*, corriente educativa surgida en Gran Bretaña y Estados Unidos durante el siglo XIX, se adapta perfectamente a la enseñanza de muchas disciplinas, de manera especial a la de las ciencias naturales (Cambefort, 2001). Aprender a través de las cosas es aprender a leer, en el mundo que nos rodea, la evidencia de las relaciones que ligan entre sí los fenómenos y los objetos. En ese sentido, la lección de las cosas consiste, sencillamente, en la acumulación en la memoria del estudiante de una serie de observaciones pertinentes efectuadas sobre el material puesto a su disposición. Con frecuencia, ese material consiste en producciones directamente recogidas en el medio natural, como plantas secas o fragmentos de mineral. En ocasiones, los objetos son fruto de manipulaciones previas, de intervenciones que pueden ir desde una disección hasta la realización de una preparación histológica o petrográfica para resaltar ciertas propiedades de la materia viva o inerte, cuestiones que se consideran de especial relevancia educativa. En cualquier caso, la significación lograda por el objeto trasciende su mera realidad física y adquiere una dimensión pedagógica que lo diferencia, por ejemplo, de los materiales almacenados en una colección con vocación exclusivamente científica (Messiaen *et. al.*, 2008).

A lo largo de su historia, y al igual que las universidades (Lourenço, 2004), los institutos de enseñanza secundaria han acumulado objetos de manera sistemática con el claro objetivo de servir de material de apoyo a la docencia y, durante buena parte de su historia, también a la investigación (Rodríguez Guerrero, 2008). En Francia, los textos oficiales de la Tercera República (1870-1940) recomendaban la creación de museos escolares, pequeños gabinetes de curiosidades en los que los maestros de pueblos y ciudades, emulando a los eruditos coleccionistas de la Ilustración, llenaban cajones y estanterías con producciones naturales que, según ellos, eran dignas de atención y necesarias para la formación de sus alumnos (Hulin, 2002). En España, Manuel María José de Galdo López de Neira (1825-1895), catedrático de Historia Natural de los institutos *Cardenal Cisneros*

(Fadón Guerra, 2008) y *San Isidro* (Martín Villa, 2008) de Madrid, promovió la creación, en 1848, de sendos gabinetes de estudio, los primeros de ese tipo en el país, integrados por plantas, animales, minerales, rocas y fósiles además de por instrumentos científicos y modelos anatómicos. Semejante material facilitaba la comprensión de los conceptos explicados en el aula y constituía un soporte pedagógico cuya carga semántica estaba, y sigue estando, fuera de toda duda.

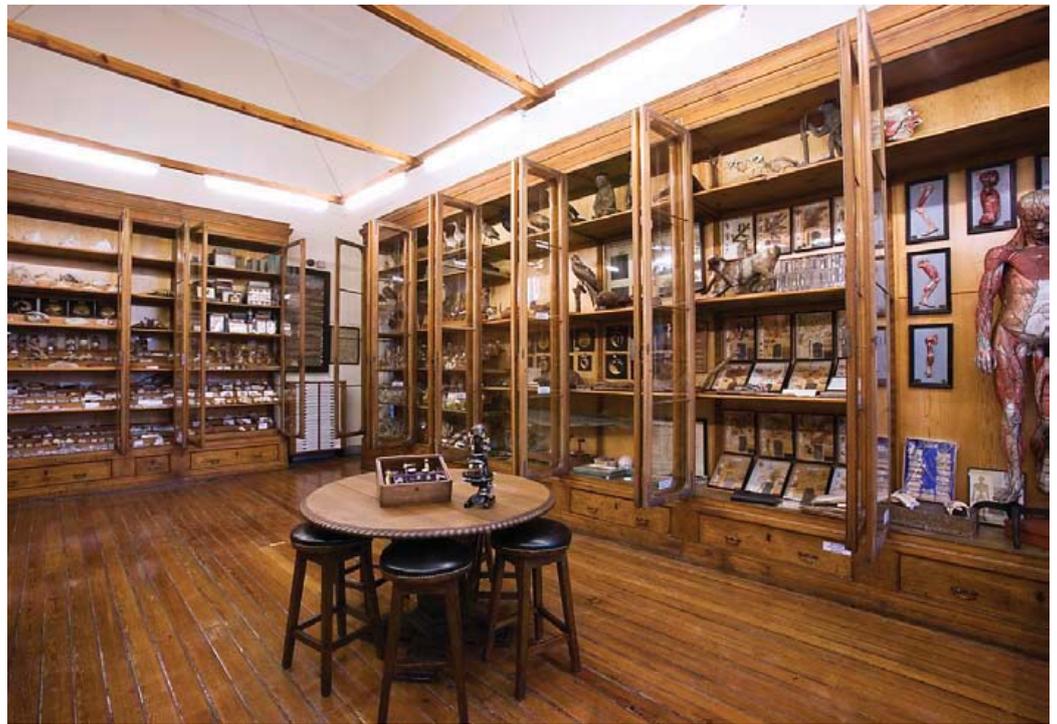


Foto 1. Aspecto general del gabinete de biología del Instituto *Cardenal Cisneros* tras su restauración.

Actualmente, cada vez existe un mayor distanciamiento de los estudiantes respecto al medio ambiente que les rodea. En su mayoría procedentes de sociedades urbanas, gran parte de los alumnos de hoy en día posee un conocimiento muy limitado y fragmentado de su entorno natural más próximo, laguna que, antes o después, va a dificultar sus progresos en el estudio de las ciencias naturales. En ese sentido, las colecciones históricas custodiadas en los gabinetes, debidamente adaptadas y convenientemente protegidas, pueden servir para despertar su interés e incitarles a descubrir y aprender, pueden funcionar como puentes entre el mundo urbano y el natural. Esas, en apariencia, antiguas dotaciones pueden convertirse en lugares privilegiados en los que enfrentar al alumno con fragmentos de naturaleza, con pedazos de realidad que, aunque deslocalizados, pueden constituir una buena mecha para encender su curiosidad.

La apropiación del objeto

Una vez puestos entre las manos de los alumnos, los objetos de los gabinetes se convierten en vectores de comunicación que vehiculan ideas. Gracias a la manipulación, el estudiante aprende a explorar la naturaleza física del material y a discernir las diferentes

Gracias a la manipulación el estudiante aprende a explorar la naturaleza física del material y a discernir las diferentes partes que lo integran. Es capaz de apropiarse de la realidad.

partes que lo integran. Dicho en otras palabras, es capaz de apropiarse de la realidad en cuestión, ya sea esta enteramente natural o una fiel recreación hecha a escala en cartón piedra, plástico, cera o escayola (Valdecasas *et.al.*, 2009).

La vigésima segunda edición del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su versión digital, propone varias acepciones del verbo *apropiar*: (1) hacer algo propio de alguien; (2) aplicar a cada cosa lo que le es propio y más conveniente; (3) acomodar o aplicar con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso al caso de que se trata. El sentido primero del término latino *proprius* especifica aquello que pertenece, que no se comparte con los demás. Además de polisémica, la noción de apropiación es transdisciplinar. Nos la podemos encontrar en estudios de antropología, de psicología, de economía e incluso en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Está cercana a otros conceptos, como el de identidad o patrimonio, lo que, a fin de cuentas, dificulta su caracterización (Proulx, 2002).

La apropiación de un objeto está inevitablemente ligada al conocimiento que se posee del mismo. El procedimiento se centra pues en la adquisición individual de conocimientos y de competencias. Se trata de hecho de la manera por la que un individuo logra, domina y transforma los códigos, los protocolos, las destrezas necesarias para transigir correctamente con el objeto de la apropiación. Dicho de otro modo, la lógica de la apropiación es el proceso iterativo que permite encadenar con éxito el acceso, el aprendizaje y el uso. La exclusión, es decir, la no apropiación, se puede deber a una disfunción en cualquiera de esos tres segmentos (Proulx, 2002).

El inevitable paso del tiempo, los cambios de sensibilidad educativa que se han ido sucediendo a lo largo de la ya larga historia de la segunda enseñanza en España, así como, por qué no decirlo, la dejadez y la desidia, han provocado que los gabinetes de ciencias naturales de los institutos históricos, antaño inestimables fuentes de puntero material didáctico, hayan languidecido durante mucho tiempo hasta convertirse en silenciosos sumideros de proyectos e ilusiones. El ejemplo de la ciudad de Madrid, auténtico laboratorio de innovación pedagógica en el conjunto del Estado, era especialmente ilustrativo. En algunos casos, como en los de los Institutos *Cardenal Cisneros* e *Isabel la Católica* (Masip Hidalgo y Martínez Alfaro, 2008), los gabinetes y colecciones de estudio permanecían en sus emplazamientos originales y, afortunadamente, únicamente eran víctimas del olvido, del polvo y del desorden. En otros menos afortunados, como el del Instituto *San Isidro*, reformas arquitectónicas poco acertadas, acometidas en tiempos no tan lejanos, dieron al traste con los locales primeros y arrinconaron las colecciones en cuartos de almacenamiento, alineadas para economizar espacio y fuera de la vista de los estudiantes.

Además de los problemas asociados a la conservación, otro de los motivos de exclusión de los gabinetes en el quehacer de los institutos ha sido el desconocimiento de sus

fondos. Nutridos de forma intermitente a lo largo de su historia, los objetos han ido integrando unas colecciones con frecuencia desprovistas de inventarios completos y actualizados. La información escrita disponible varía enormemente en función de las épocas y, en general, es mucho más completa durante el periodo fundacional, momento de entusiasmo compartido que poco a poco se debilita. Más allá de los alumnos, los propios profesores ignoraban la existencia de buena parte del material que tenían a su alcance, situación poco deseable puesto que una colección desconocida por sus usuarios es una colección en permanente peligro.



Foto 2. Laboratorio de biología del Instituto *Isabel la Católica*. En el fondo se ve el armario-gabinete que permite exponer los objetos pedagógicos empleados en el aula.

Abandono y desconocimiento han sido dos causas sostenidas que han motivado la no apropiación de los gabinetes históricos por la comunidad educativa.

Abandono y desconocimiento han sido pues dos causas sostenidas que han motivado la no apropiación de los gabinetes históricos por la comunidad educativa de los institutos. En la actualidad, el importante giro en la práctica docente motivado por el empleo de las nuevas tecnologías de la información, centradas en una instructiva, atractiva y sorprendente realidad virtual, podría ser una nueva excusa para cuestionarse el mantenimiento y, en consecuencia, el futuro de las colecciones pedagógicas tangibles en los institutos, auténticos conservatorios de realidad sensorial. Sin embargo, y en gran parte debido a la sólida permanencia de los objetos, los gabinetes no han perdido ni un ápice de su interés. El presente artículo pretende mostrar cómo, a través de las acciones desarrolladas por el programa de actividades de I+D CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria, 1837-1936), el patrimonio histórico-educativo de los gabinetes de ciencias naturales de los institutos históricos de Madrid ha recobrado una nueva vida en sintonía con los nuevos soportes y tendencias en educación.

Eliminar la exclusión

Rehabilitar el patrimonio educativo requería localizarlo, evaluar su estado de conservación y abordar acciones de salvaguardia que aseguraran su permanencia.

¿Cómo conseguir que los gabinetes de historia natural de los institutos históricos madrileños inicien esa nueva vida? ¿Cuáles son sus potencialidades y cuáles los desafíos? Según hemos visto, la no apropiación de un recurso, ya sea este único, como un objeto, o múltiple, como un gabinete, se puede producir si falla el acceso, el aprendizaje y/o el uso. Rehabilitar ese patrimonio educativo requería pues, en primer lugar, localizarlo de forma exacta, evaluar su estado de conservación y, posteriormente, abordar acciones de salvaguardia, incluso de restauración en no pocos casos, que aseguraran su permanencia. En segundo lugar, se imponía el conocimiento profundo de los locales y de las colecciones, tanto de su historia pasada como de su realidad presente, estudio que se ha realizado mediante la consulta de archivos y bibliotecas y a través del análisis de los propios objetos, en sintonía con la reciente corriente historiográfica conocida como *cultura material* (Harvey, 2009). Este acercamiento a la riqueza de las colecciones se ha traducido en la elaboración de completos inventarios en soporte informático y en el etiquetado e identificación de todos los objetos. Finalmente, el uso, segmento imprescindible en la lógica de la apropiación, se ha proyectado en la idea de *aula actual*, espacio híbrido en el que realidad sensorial y realidad virtual cohabitan y se complementan en favor de la formación de los alumnos.

Las actuaciones que, de manera somera, se han expuesto en el párrafo anterior, se encuentran detalladas en el portal www.ceimes.es, del que a continuación se aportará algún detalle. Más allá del aspecto patrimonial, CEIMES ha extendido su ámbito investigador al conjunto de la evolución de la enseñanza secundaria (López-Ocón, 2011), enfoque que forzosamente implica un conocimiento de la legislación educativa, un análisis comparado de los programas de estudio, del contenido de las diferentes asignaturas —no solo de las ciencias naturales— y de los manuales de orientación propuestos, así como un seguimiento de las biografías y legados patrimoniales e intelectuales de buena parte de los actores que han intervenido en el ámbito educativo, ya sean estos gestores, profesores o alumnos. Todos esos apartados encuentran igualmente eco en las páginas del referido portal, de manera especial en la rúbrica *Protagonistas*.

Las intervenciones tocantes a la conservación y puesta en valor del patrimonio educativo se encuentran, básicamente, en el apartado *Restauración* de la rúbrica *Programa*. En lo que se refiere a los objetos, se presentan varias restauraciones, sobre todo de ejemplares zoológicos naturalizados, que muestran cómo se han corregido diversas patologías que suelen acelerar el deterioro de este tipo de material, como el cuarteado de la piel, la pérdida de estabilidad sobre el soporte, la acumulación de polvo o la pérdida de color. Destaca, por el elevado número de ejemplares sobre el que se intervino y por la coherencia del conjunto tratado, la serie de avifauna ibérica del Instituto *San Isidro*. Buena parte de esos ejemplares han servido para ilustrar el museo pedagógico

recientemente instalado, dentro del mismo instituto, en la Escalera Imperial del siglo XVII, espacio recuperado que, hasta hace muy poco, permanecía oculto pese a su monumentalidad y valor histórico.

Al igual que los del San Isidro, todos los ejemplares naturalizados de los institutos Cardenal Cisneros e Isabel la Católica han sido restaurados en el marco del programa CEIMES.

Al igual que los del *San Isidro*, todos los ejemplares naturalizados de los institutos *Cardenal Cisneros* e *Isabel la Católica* han sido restaurados en el marco del programa CEIMES. Intervenciones similares se han efectuado sobre el resto de los objetos, como esqueletos armados, modelos pedagógicos, maquetas o instrumental científico (González de la Lastra, 2011), entre otras muchas tipologías. En lo referente a las colecciones en fluido —básicamente en alcohol—, la actuación ha consistido en remplazar los niveles del líquido conservante evaporado, en la medida de lo posible dentro de los recipientes originales. En el Instituto *Isabel la Católica*, por el contrario, se optó por transvasar los ejemplares a modernos botes de plástico mucho más fáciles de manipular. En todos los casos, se guardaron los antiguos contenedores y todas las etiquetas asociadas al ejemplar. Los objetos restaurados fueron fotografiados y una cuidada selección de imágenes ilustra la rúbrica *Museo virtual*, en la que numerosas fotos aparecen acompañadas por pequeños textos explicativos, pies en los que se pone de manifiesto el potencial pedagógico de cada objeto y sirven de guía o inspiración a los profesores para sus explicaciones en clase.

El mobiliario original que ha llegado hasta nosotros también se ha beneficiado de la inversión. Ese ha sido el caso del gabinete del *Cardenal Cisneros*, en el que se han restaurado y acondicionado los antiguos armarios de madera de pino, montados en 1855 por los carpinteros de la Universidad Central, que hoy sirven para exponer de una forma gráfica y atractiva el grueso de las colecciones de zoología y geología. También se ha intervenido en los armarios metálicos de la primera sala, elementos que llegaron en 1850 procedentes de la Universidad de Alcalá de Henares y en los que han encontrado acomodo los modelos pedagógicos, sobre todo los de botánica y anatomía, tanto animal como humana. En el Instituto *Isabel la Católica* se han reacondicionado los armarios de los laboratorios de biología y geología, muebles-vitrina en los que se exponen parte de los objetos más representativos de las colecciones del centro. El aspecto final de todos esos espacios se puede ver en la sección *Edificio* de la rúbrica *Museo virtual*. Como ya se ha comentado anteriormente, los gabinetes de ciencias del *San Isidro* desaparecieron durante unas reformas estructurales llevadas a cabo en los años setenta del pasado siglo y únicamente la colección de objetos ha pervivido.

Aprender a partir de los objetos y de las fuentes de archivo ha servido para tomar conciencia de la riqueza patrimonial de esos conjuntos, tanto histórica como educativa.

Al mismo tiempo que se facilitaba el acceso a los gabinetes y se reorganizaban los contenidos, se desarrolló una intensa actividad de estudio de las colecciones que ha permitido adquirir un conocimiento profundo de las mismas. Aprender a partir de los objetos y de las fuentes de archivo ha servido para tomar conciencia de la riqueza patrimonial de esos conjuntos, tanto histórica como educativa. La ingente cantidad de

información recopilada se ha volcado en unas bases de datos, consultables en la rúbrica *Mediateca*, en las que, por un lado, se han agrupado los contenidos de los gabinetes y laboratorios y, por otro, los materiales de apoyo a la docencia empleados en las aulas, como las láminas pedagógicas y las placas epidoscópicas, precursoras de las diapositivas y del más reciente sistema de videoproyección en PowerPoint. Cada ejemplar se ha identificado con un número de inventario que hace referencia tanto al instituto en el que se encuentra como a la tipología de la que se trata (animales naturalizados, pliegos de herbario, modelos pedagógicos etc.). Dicha signatura se halla referenciada en la etiqueta que, metódicamente, se ha colocado sobre cada ejemplar para afinar la búsqueda. Además de una descripción general, en las fichas del inventario informatizado se dan informaciones como su posición sistemática (en el caso de los ejemplares de zoología y botánica), sus dimensiones, el material del que está constituido, su fecha de ingreso en la colección o el estado de conservación. Cada entrada de la base de datos se completa con una fotografía del objeto que permite su rápida identificación.



Foto 3. Cráneo de gorila (signatura ICC4-ZOO-1358) conservado en el gabinete de historia natural del Instituto *Cardenal Cisneros*.

La consulta de las bases de datos nos permite saber, por ejemplo, que el llamativo cráneo del gabinete del *Cardenal Cisneros* que porta la signatura ICC4-ZOO-1358 es un cráneo de gorila (*Gorilla gorilla*). El ejemplar, que procedía de la antigua colonia española de Guinea Ecuatorial, ingresó durante el curso 1861-62 como donación de José Muñoz y Gaviria, vizconde de San Javier. Por aquel entonces, el gorila se conocía como “gran

mono de Gabón” y ese fue uno de los primeros cráneos de la especie que se pudieron ver en España. Sus dimensiones, en centímetros, son 24 x 19 x 20,5 y su estado de conservación es regular, ya que ha perdido buena parte de los dientes. IILC-MOD-542 es la signatura del modelo pedagógico de una vaina de guisante, realizada en cartón piedra, que forma parte del gabinete del Instituto *Isabel la Católica*. Está fechada en París en 1915. Es uno de los modelos fabricados por el comerciante naturalista francés Auzoux, y consta de tres piezas desmontables. El ejemplar está en perfecto estado de conservación tras haber sido restaurado en dos ocasiones, la primera en 2007 y la segunda poco tiempo después, en 2009, tras la tromba de granizo que causó enormes desperfectos en el edificio y las



Foto 4. Modelo pedagógico de una vaina de guisante (signatura IILC-MOD-542) durante su proceso de restauración en el Instituto *Isabel la Católica*.

colecciones en septiembre de 2008. El ejemplar ha sido prestado para las exposiciones *El laboratorio de España. La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907-1939*, celebrada en la Residencia de Estudiantes de Madrid del 19 de diciembre de 2007 al 27 de abril de 2008, y *La Evolución de Darwin*, muestra que tuvo lugar en el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid, del 10 de julio de 2009 al 10 de enero de 2010. De manera similar, con mayor o menor detalle, las bases de datos ofrecen información acerca de los más de 6000 objetos referenciados: 2440 en el *Cardenal Cisneros*, 1080 en el *Isabel la Católica*, 520 en el *Cervantes* (Cuadrado Hills, 2008) y alrededor de 2000 en el *San Isidro*.

El aula actual

Es el profesorado de secundaria el colectivo que está llamado a mantener viva esta primera iniciativa y muchos de ellos ya han dado prueba de su entusiasmo, como demuestran las actividades recogidas en la red.

Finalmente, con el objetivo de adaptar el empleo de las colecciones al tiempo presente, el programa CEIMES ha desarrollado a través de su página web la denominada aula actual. Haber recuperado el patrimonio histórico-educativo de los primeros institutos madrileños no hubiera tenido sentido si la única salida posible hubiese sido la de ofrecer nuevo pasto al abandono. Aun a riesgo de resultar redundante, no está de más recordar en este punto que la correcta apropiación de un recurso consiste en saber encadenar con éxito tanto el acceso y aprendizaje como el uso. En este sentido, el portal www.ceimes.es ofrece a la comunidad educativa, a través de un soporte informático de amplísima divulgación, el ejemplo de numerosas experiencias educativas llevadas a cabo dentro de los gabinetes o elaboradas a partir de los objetos custodiados en los mismos. La vocación de la rúbrica que nos ocupa es la de servir de guía a los profesores a la hora de planificar actividades. Evidentemente, la puerta ha estado y permanece permanentemente abierta a cualquier aportación o idea en consonancia con la filosofía del programa. Precisamente, es el de los profesores de secundaria el colectivo que está llamado a mantener viva esta primera iniciativa y muchos de ellos ya han dado prueba de su entusiasmo, como lo demuestran las actividades recogidas en la red.

En gabinetes y bibliotecas los alumnos de hoy aprenden qué y cómo estudiaban los alumnos del pasado. Sensorialmente, acceden a un material evocador que adquiere pleno sentido con las explicaciones de sus profesores.

Experiencias como “Historia del Instituto *Cardenal Cisneros* contada por sus alumnos” o “Los alumnos de 1º de ESO del IES *Isabel la Católica* enseñando el patrimonio del *Instituto Escuela*”, resumen a la perfección el espíritu de esta aula actual. Profesores de diferentes ámbitos, que van desde la geografía e historia a las ciencias naturales, acompañan a grupos de alumnos a través del edificio en el que están cursando estudios. De manera especial, se detienen en aquellos lugares en los que el poso de la historia es especialmente rico en testimonios materiales. En gabinetes y bibliotecas los alumnos de hoy aprenden qué y cómo estudiaban los alumnos del pasado. Sensorialmente, a través de un contacto directo, acceden a un material evocador que adquiere pleno sentido gracias a las explicaciones de sus profesores. Ese encuentro desencadena toda una reflexión que se traduce en la elaboración de un trabajo participativo materializado en un soporte virtual, en un vídeo accesible a través de la red. Los estudiantes aprenden cosas sobre la historia o sobre la naturaleza a través de los objetos y, al mismo tiempo,

aprenden a redactar pequeños textos informativos o a hablar frente a una cámara. Más allá de ese aspecto formativo, la experiencia permite crear y/o reforzar los vínculos afectivos entre los estudiantes y su centro. Los niños y niñas que a diario acuden a esas aulas, gracias a ese trabajo de grupo, pronto empezarán a verlas de otra manera porque podrán sentirse parte de un esfuerzo común, de un proyecto que viene desde atrás y camina hacia delante y que, mientras tanto, como consecuencia de cada acción o voluntad, va dejando pruebas tangibles cargadas de significado ■

Referencias bibliográficas

- ARAGON, S.; PEQUIGNOT, A.; MORILLE, C.H.; HORTAULT, G. y DEQUAIRE, A. (2007): "Las colecciones científicas universitarias, un patrimonio en proceso de recuperación", *Revista de Museología*, 38, pp. 72-80.
- CAMBEFORT, L. (2001): *L'enseignement de la zoologie : entre philosophie et leçon des choses*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CUADRADO HILLS, M. "CEIP Cervantes. Madrid", *Participación Educativa*, 7, pp. 111-113.
- FADON GUERRA, I. (2008): "IES Cardenal Cisneros. Madrid", *Participación Educativa*, 7, pp. 55-59.
- GONZALEZ DE LA LASTRA, L. (2011): "Instrumentos científicos antiguos en el Instituto San Isidro. Recuperación y contextualización", *Arbor*, 187, pp. 561-571.
- HARVEY, K. (2009): "Introduction. Practical matters", En *History and Material Culture. A student's guide to approaching alternative sources*, Londres: Routledge, pp. 1-23.
- HULIN, N. (2002): "Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles", *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences*, 49, pp. 1-22.
- LOPEZ-OCÓN, L. (2011): "A modo de presentación. El programa CEIMES: un trabajo colectivo sobre las dinámicas y las prácticas educativas en los Institutos de Enseñanza Secundaria del Madrid liberal (1845-1936)", *Arbor*, 187, pp. 453-463.
- LOURENÇO, M. (2004): "Musées et collections des universités : les origines", *La revue du CNAM*, 41, pp. 51-61.
- MARTIN VILLA, R. (2008): "IES San Isidro. Madrid", *Participación Educativa*, 7, pp. 60-65.
- MASIP HIDALGO, C. y MARTINEZ ALFARO, E (2008), "IES Isabel la Católica. Madrid", *Participación Educativa*, 7, pp. 73-78.
- MESSIAEN, S.; VIGNES-LEBBE. R. y ARAGON, S. (2008): "La reflexión semántica: primera etapa en el proceso de informatización de una colección universitaria de ciencias naturales con vocación pedagógica", *Revista de Museología*, 43, pp. 56-65.

MORILLE, C.H.; MESSIAEN, S.; PEQUIGNOT, A. y ARAGON, S. (2011): "Les collections scientifiques universitaires à vocation pédagogique", *Biosystema*, 28, pp. 103-110.

PROULX, S. (2002): "Trajectoires d'usages des technologies de communication: les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir", *Annales des telecommunications*, 57, pp. 180-189.

RODRIGUEZ GUERRERO, C. (2008): "Buenas prácticas para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas", *Participación Educativa*, 7, pp. 39-48.

VALDECASAS, A.G.; CORREAS, A.M.; GUERRERO, C. y JUEZ, J. (2009): "Understanding complex systems: lessons from Auzoux's and von Hagens's anatomical models", *Journal of Bioscience*, 34, pp. 835-843.

Breve currículo

Santiago Aragón Albillos es doctor en Biología y profesor titular de Zoología en la Universidad *Pierre et Marie Curie* de París (Francia). Desarrolla su actividad investigadora en torno al estudio de la institucionalización de la zoología como disciplina a lo largo de los siglos XIX y XX, tanto en la Universidad como en la Enseñanza Secundaria. Es autor del libro *El zoológico del Museo* (2005) y de numerosos artículos de investigación y divulgación científica. Es colaborador del programa CEIMES y en la actualidad está en fase de elaboración de una monografía consagrada al Museo Nacional de Ciencias Naturales durante el primer tercio del siglo XX, en la que analiza el papel ejercido por la institución como motor en la divulgación del conocimiento del medio natural y en la práctica de la investigación zoológica.

Apuntes sobre el Instituto Provincial de Granada, *Padre Suárez, y el evolucionismo*

Luis Castellón Serrano
IES Padre Suárez. Granada

Resumen

Con la amabilidad que caracteriza al Consejo Escolar de Estado, se me piden estas líneas como glosa del profesorado *histórico o destacado* del Instituto que me corresponde. En este caso, el *Padre Suárez* de Granada, antiguo Instituto Provincial creado, como otros, por la *Ley Pidal-Gil de Zárate* en 1845.

Se me indica que, dada la relevancia que este Instituto tuvo en la introducción del Darwinismo en España, centre el escrito en sus protagonistas. Dada la naturaleza de los hechos será imposible deslindar datos biográficos, así como apuntes sobre la historia del propio Instituto. Anticipo que al respecto son dos los nombres que nos ocuparán, D. Rafael García y Álvarez en el siglo XIX y D. José Taboada Tundidor en el XX.

Palabras clave: García y Álvarez, Taboada Tundidor, Glick, Diego Núñez, Haeckel, Spencer, Darwin, transformismo, darwinismo, censura sinodal, Exposición Universal de Barcelona, francmasonería, Extensión universitaria, represión franquista.

Abstract

With its characteristic kindness, the State School Council asks me to write these lines as a note on the historical or distinguished teachers of the secondary school where I work. In this case the *Padre Suárez* in Granada, former *Instituto Provincial*, which was created, like others, by the *Pidal-Gil de Zárate Law* in 1845.

I have been told, due to the importance of this school for the introduction of Darwinism in Spain, to focus on its protagonists. Given the facts it is impossible to study in isolation biographical information and notes on the history of the secondary school. I can tell that we will focus on two proper names, D. Rafael García y Álvarez in the nineteenth century and D. Jose Taboada Tundidor in the twentieth.

Keywords: García and Álvarez, Taboada Tundidor, Glick, Diego Núñez, Haeckel, Spencer, Darwin, transformationism, Darwinism, synod censorship, Barcelona Universal Exposition, freemasonry, University Extension, Franco repression.

Lógicamente, en más de siglo y medio, el Claustro ha ofrecido nombres relevantes en muchas áreas. Dramaturgos como Martín Recuerda, historiadores como Domínguez Ortiz, autores de conocidísimos libros de texto como Morón y Liminiana en el XIX, o Martínez Aguirre y Mascaró en el XX, pintores como Revelles, músicos como Nemesio G. Carril, filósofos como Martínez Drake o algunos extravagantes como Pogonowsky que ideó una Gramática española propia que fue un fracaso por su complejidad; la misma que su carácter personal ya que tras batirse en duelo a espada fue trasladado forzosamente a la Escuela Normal de Málaga. La nómina continúa ampliamente, el historiador Anselmo Arenas, Méndez Bejarano, en el que se inspiraría Blas Infante, y un largo etcétera que dispersaría este contenido.

Por lo reciente del *Año Darwin*, 2009, sería bueno anteponer algunas reflexiones coincidiendo con el profesor López Piñero de la Universidad de Valencia, en su prólogo al libro de Glick¹, sobre el que volveremos después. Editado en 1982, a propósito del centenario de la muerte de Darwin, apunta que

Los aniversarios constituyen un motivo fútil y estólido para acercarse a una gran figura científica y nadie ignora que gran parte de su celebración consiste en retórica vacía, publicaciones oportunistas o acercamientos periodísticos con fuerte tufo a información de diccionario enciclopédico.

A lo largo del 2009, la oferta en este sentido ha sido evidente, desde brillantísimos artículos como el del genetista Francisco Ayala, entre otros, frente a alguno editado con todo lujo, que suena a lo que hoy se llama “cortar y pegar” trasluciendo que el tema no se domina ni de lejos,...y no digamos las intrusiones de aficionados que todavía toman como cuerpo de reflexión lo anecdótico, la etiqueta del Anís del Mono. He aquí una muestra elocuente de la importancia de disponer de fuentes bibliográficas y su posterior efecto multiplicador. Glick le dedica poca atención a García y Álvarez, quizás porque en la Universidad de Valencia, de cuyos fondos se documenta, en esos momentos, no disponían de información oportuna, cuestión que él mismo quiso soslayar años después con visitas a Granada. No es el caso de Diego Núñez², que con anterioridad se ocupa documentadamente de García y Álvarez, insistiendo en esta misma circunstancia al referirme a la dificultad de la doctora Margarita Hernández en disponer precisamente de estas bibliografías. Esta escasez actual será aclarada por los hechos que ocurrieron en 1872 y que reflejaremos más adelante.

¹ GLICK, THOMAS F. (1982): *Darwin en España*.

² NÚÑEZ; D. (1977): *El darwinismo en España*.

D. Rafael García y Álvarez, catedrático de la Universidad de Zaragoza, tuvo una larga estancia en el instituto del que fue director en tres períodos. Fue defensor de la enseñanza pública y próximo al krausismo.

Creándose oficialmente los institutos en marzo de 1845, por tanto el Instituto Provincial de Granada, coincidía con que la Universidad había quedado con un prestigio discutible tras los años de reinado de Fernando VII, no fueron pocos los catedráticos de Universidad que decidieron trasladarse a este nuevo segmento educativo. Este es el inicio de García y Álvarez, sevillano de nacimiento y que procedía de la Universidad de Zaragoza, en el Instituto de Granada.

Hombre rectísimo y posteriormente próximo al krausismo, en su larga estancia en el instituto fue durante tres periodos director del mismo. No es coincidencia que cada vez que el gobierno era conservador cesaba en el cargo para ser repuesto en el mismo cuando el color político nacional era progresista.

En su segundo periodo como director fue cesado fulminantemente por Orden del Ministerio de Fomento, en noviembre de 1874, en las postrimerías del gobierno de Serrano y semanas antes del levantamiento de Martínez Campos. En absoluto por razones académicas, sino por urdimbres que, desde la Granada de la época, en especial desde los sectores religiosos y conservadores, alcanzaron importantes grados de influencia.

No solo se conservaba el resentimiento por el célebre discurso de apertura de dos años antes, sobre el que hablaremos después. Se añadían las manifestaciones que García y Álvarez venía haciendo desde hace tiempo sobre el encorsetamiento a que históricamente tenía sometida la Iglesia a la enseñanza, ya que, hasta 1845 no se seculariza por ley con gran oposición por parte de la misma. Y, para colmo, las reivindicaciones económicas que se suscitaban en la financiación del instituto, entonces ubicado en el hoy Colegio Mayor *San Bartolomé y Santiago*, ya que para la administración de la parte del Colegio, el Arzobispado estaba obligado a realizar aportes dinerarios que al parecer no cumplía. Según sus escritos, en propiedad del actual Museo de Ciencias del *Padre Suárez*, era un acérrimo defensor de la enseñanza pública; era demasiado para que, además de la excomunión y quema de sus libros por heréticos en 1872, no le costara la dirección del instituto.

Le sustituyó en el cargo D. Pedro Arozamena que le rescató como vicedirector a los pocos meses. Desde su llegada al instituto, García y Álvarez casi siempre figuró como miembro del equipo directivo dado el respeto y consideración que se le profesaba. En el acta de Claustro de noviembre de 1874 se hace constar el malestar general por dicha sustitución, ajena al instituto, así como la elegancia con que D. Rafael acoge el nombramiento de Arozamena como nuevo director.

Previamente, en sus libros, ya apuntaba, basándose en especial en las ideas de Haeckel, la no inmutabilidad de las especies, e incluso la taxonomía y sistemática que utilizaba

para los seres vivos ya obedecía a estas ideas. Si bien en su libro de *Historia Natural* de 1867 no hace mención explícita ni a Darwin, a Haeckel o a Spencer, por tanto al transformismo o evolucionismo como tal, la redacción y enfoque del mismo coincidían con tales ideas. Por ejemplo, incluye a la especie humana sin rubor dentro de los Primates en lo que llama Orden 1º, Bimanos, para seguir con Orden 2º, Cuadrumanos, etcétera. Otros libros seguían al respecto algo pacatos.



Foto 1. Obras del Instituto Padre Suárez.

Tuvo que ser inmediatamente después de 1867 cuando se consolidaran en nuestro hombre las ideas evolucionistas, ya que, al igual que Machado y Núñez desde Sevilla, proliferan al respecto sus artículos en revistas sobre dicha materia; dos series en la *Revista de Andalucía* entre 1875 y 1877 sobre “Darwin y la teoría de la descendencia” y sobre “El instinto. Su naturaleza y origen”, divulgando al español las ideas darwinistas de forma muy pedagógica.

Forma que haría patente en su último libro *Nociones de Historia Natural*, Imprenta de Indalecio Ventura, Granada 1891, 595 páginas (y le tituló *Nociones!*), donde hace una muy reflexiva exposición de las teorías fijistas, en especial de la de las creaciones sucesivas de Cuvier, en comparación con las transformistas de las que, con la sencillez de quien domina una materia, realiza una exposición brillante a la par que didáctica,

Dos hitos marcan la trayectoria de García y Álvarez respecto al darwinismo: el discurso de 1872 y el estudio sobre "El Transformismo" que suscitaron una respuesta cruel que determinó su "muerte civil".

llevándonos a la conclusión de la importancia de la selección natural como fase de la ley de evolución universal, y haciéndonos ver que ya el hombre, mediante selección artificial, mejora razas y cultivos.

Independientemente del quehacer diario de García y Álvarez, dos hitos marcan su trayectoria en el instituto a propósito del Darwinismo, o mejor de *El Transformismo* que era el término más usado en la época: el discurso de 1872 y el estudio sobre *El Transformismo* editado en 1883. Era García y Álvarez, por entonces, director del instituto, el encargado del discurso de esta solemne apertura de curso académico 1872-73, en pleno Sexenio Revolucionario, en el que hizo una sucinta exposición de la teoría darwinista³. Posteriormente algunas conferencias o lecciones de aperturas de curso versaron sobre las ideas evolucionistas⁴, pero ésta, y no por pionera, suscitó la respuesta más cruel de todas hacia un defensor del transformismo en España.

La actitud reaccionaria desde el desconocimiento que ciertos sectores inmovilistas de la sociedad granadina, encabezados por el entonces arzobispo, Bienvenido Monzón Martín y Puente, determinaron lo que he llamado, de forma cervantina, la "muerte civil" de D. Rafael García y Álvarez. Era por entonces el director del instituto el encargado del discurso de la solemne apertura de curso académico 1872-73, como se ha dicho durante el sexenio revolucionario, en el que hizo una sucinta exposición de la teoría darwinista. La prensa local lo elogió encendidamente, en especial *La Idea*, órgano republicano democrático federal, en su número de tres de octubre, pero paralelamente el arzobispado organizó el Sínodo de la Diócesis, haciendo pública el 22 de dicho mes la "*Censura sinodal y condenación del discurso herético leído en el Instituto de Granada en la inauguración del curso 1872 a 1873*". En ella, tras una serie de supuestos razonamientos en los que se anteponen frente a las ideas los dogmas, se disfrazan de científicos argumentos propios de supercherías medievales, se concluye considerando a dicho discurso como "*herético, injurioso a Dios y a su providencia y sabiduría infinitas, depresivo de la dignidad humana y escandaloso para las conciencias*". Como medidas, se adoptaron algunas cuya severidad dejó a la consideración del lector. Se le excomulgó; se prohibió no sólo la lectura del discurso que había sido editado por la Imprenta Ventura, sino la de cualquier otro escrito de este catedrático, pasando estos al Índice de libros prohibidos y, por último, se conminaba a los fieles a que entregaran todas las obras de García y Álvarez en su poder al párroco o al confesor salvo pena de excomunión. Con ellas se hizo, como en su día el cardenal Cisneros en la plaza de Bib-Rambla, otra pira de libros, esta vez en la contigua plaza de Las Pasiegas.

El Sínodo de la Diócesis de Granada, organizado por el Arzobispado, le excomulgó y sus libros se incluyeron en el "Índice de libros prohibidos" y se quemaron por heréticos. De ahí que actualmente escaseen sus escritos.

Por eso califico de "muerte civil" las consecuencias, dado que la trasmisión de la memoria, máxime en el campo de la cultura, no se suele hacer por tradición oral, sino por los escritos, y estos van a escasear. De ahí la infrecuente bibliografía al respecto.

³ Se editó en su momento por la Imprenta de Indalecio Ventura; recientemente han realizado ediciones facsímil tanto la Universidad de Granada como la Sociedad Hespérides de profesores de Historia.

⁴ González de Linares en la Univ. de Santiago; Rabanillo en la Univ. de Granada...



Foto 2. Claustro de 1888; patio del hoy Colegio Mayor *San Bartolomé y Santiago*, segunda ubicación del Instituto.

Les pareció escasa la medida a algunos sectores católicos y, desde Madrid, en enero de 1873, el obispo de Segorbe y profesor de Historia Natural del Centro de Estudios Católicos, Francisco de Asís Aguilar, es el protagonista de otra agria embestida contra García y Álvarez, en primer lugar con una lección en especial agresiva, en segundo porque la editó bajo el epígrafe “El Hombre, ¿es hijo del mono?”. Los razonamientos que expuso nos hacen sonreír por no dejarnos estupefactos; en ellos, al tratar con supuesta ironía científica al darwinismo defendido por García y Álvarez, por ejemplo denuncia que si el hombre es hijo del mono, la mujer lo sería de una mona. No había entendido, al igual que sus correligionarios granadinos, absolutamente nada, ni tenía intención de hacerlo.

La repulsión a García y Álvarez desde estos estamentos, la controversia, no fue comparable a la de otros en la misma época. Las discusiones se resolvían mal que bien, como se ha apuntado anteriormente, unas veces en prensa, otras en alocuciones en Ateneos o solemnes discursos, o como en el caso de la Universidad de Granada, interpretándolo como enfrentamientos personales. Pero no como en este caso con la adopción de medidas que afectarían al futuro intelectual y personal.

El segundo hito, además de su célebre discurso con las consecuencias dolorosas ya referidas, de forma incansable amplió y perfeccionó lo referente al *Transformismo*, elaborando un trabajo muy minucioso que presentó en el Ateneo de Almería siendo ovacionado y premiado, y que posteriormente, en 1883, publicó en Granada, Imprenta de Ventura, con prólogo de Echegaray. Una joya en la que se manifiesta totalmente respetuoso y conciliador en lo referente a ciencia y fe y sin intentar transgredir dogmas católicos de ningún tipo, por lo que no me resisto a transcribir de las conclusiones de

este volumen los siguientes párrafos, selección que efectué personalmente con ocasión del discurso de apertura de curso 2006-2007 en el Instituto *Padre Suárez*, y que ha aparecido posteriormente en otras revistas especializadas.

... Por eso debemos ser cautos siempre en rechazar doctrinas científicas aunque parezcan extrañas y en contradicción con las creencias tradicionales, por lo cual conviene recordar a los creyentes mismos las palabras de dos grandes lumbreras de la iglesia católica. << Si encontramos, dice San Agustín, algo que pueda interpretarse, en la Divinas Escrituras, de diversas maneras, sin injurias para la fe, es necesario guardarse bien de adherirse con temeridad por una afirmación positiva á una ú otra de estas opiniones, porque si más tarde la que hemos adoptado llega á reconocerse como falsa, nuestra fe se expone a sucumbir con ella: se vería entonces que nuestro celo tenia por objeto, no tanto defender la doctrina de la Escritura Santa, como la nuestra, en lugar de tomar la doctrina de la Escritura para con ella formar la nuestra >>. El doctor angélico, la luz de la escuela, Santo Tomás de Aquino, haciéndose cargo de la exégesis del obispo de Hippona dice: << En las cuestiones de este género, según enseña S. Agustín, hay dos cosas que observar. En primer lugar, la verdad de la Escritura debe ser inviolablemente sostenida. Segundo, cuando la Escritura admita diversas interpretaciones, no debemos adherirnos á ninguna con tal tenacidad, que si la que nosotros hemos supuesto ser la enseñada por la Escritura, llegase á demostrarse que era manifiestamente falsa, persistiéramos, sin embargo, en sostenerla por temor de exponer el texto sagrado á la irritación de los infieles y separarlos del camino de la salud>>.

Y a los que pretenden que la ciencia profana es irreligiosa, les diremos con el gran pensador H. Spencer, que no es la ciencia sino la indiferencia por la ciencia la que es irreligiosa.



Foto 3. Detalle de la edición facsímil del estudio sobre *El Transformismo*.

Compruébese el talante conciliador en estos extractos del volumen citado. A pesar de todo prevaleció lo que recoge Needham en cuanto a la resistencia de las religiones⁵ a admitir novedades científicas que supongan, según ellas, una rectificación en sus postulados, ya que lo interpretarían como una erosión en el poder. El contexto en el que Needham opina es relativo en especial a las religiones de raíz judeo-cristiana e islam; curiosamente así lo corroboran estadísticas muy recientes.

Su libro estudio sobre "El Transformismo", de gran importancia y rigor, ha sido objeto de una edición facsímil por el instituto "Padre Suárez" y conserva el prólogo de Echegaray.

Este volumen, de extraordinaria importancia, editado bajo el título de estudio sobre *El Transformismo*, ha sido recientemente objeto por parte del Instituto *Padre Suárez* de una edición facsímil de feliz acogida, como demuestran los comentarios que nos han trasladado, entre otros, Sánchez Ron y Diego Núñez. La edición, como se dijo, conserva el prólogo de Echegaray, al que García y Álvarez solicitó dicha carta-prólogo por ser presidente del jurado de la convocatoria del Ateneo de Almería en el que resultó premiado, no porque Echegaray coincidiera especialmente con los contenidos. Dicha edición se complementa con una presentación del catedrático D. Leandro Sequeiros.

Es chocante que, siendo este volumen por su importancia y rigor objeto de un artículo sumamente elogioso en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en 1884, al año siguiente de ver la luz, sin embargo, en obras de investigadores recientes sobre bibliografías relativas a Darwin en España, ni se le cite. Entiéndase ahora el porqué al principio de esta intervención aludía a la importancia de las fuentes bibliográficas.

Si hasta la fecha, la difusión de las ideas de Darwin, Haeckel y Spencer se había hecho, no sólo en Granada sino en el resto de España, mediante artículos, conferencias y discursos, es muy valorable que se edite una obra, no una traducción, sino una obra original, de 384 páginas, escrita por un español.

Lógicamente, casi cincuenta años que estuvo en la Cátedra de este instituto no se resumen en las líneas anteriores⁶, pero añadamos que su talante personal era de lo más conciliador: su libro *Nociones de Historia Natural* de 1867 se lo dedica al presbítero y canónigo González Grafión. Así mismo, en la primera página del mismo libro, se nos da una idea de su bagaje científico y carácter humanista:

Doctor en Ciencias Naturales, discípulo de la Escuela Normal de Filosofía, catedrático de esta asignatura en el Instituto de segunda enseñanza de la provincia de Granada, individuo de la Sociedad Antropológica española, y de la Geológica de Francia.

5 NEEDHAM (1978): *Ciencia, Religión y Socialismo*, Barcelona: Crítica.

6 Para ampliación: *Historia y actualidad de un Museo científico. Instituto Padre Suárez 1845-2009*. Luis Castellón, 2009.

Su prestigio y formación propiciaron que tras la epidemia de cólera en Granada, 1885, fuera nombrado directamente concejal para paliar la situación desde sus conocimientos.

En 1888, siendo director D. Pedro Arosamena, García y Álvarez como vicedirector y Morón y Liminiana como catedrático de Física y Química, preparan la concurrencia a la Exposición Universal de Barcelona con el material de los Gabinetes Científicos, siendo galardonado el instituto con la medalla de oro.

Volvió a ser director en 1891 hasta su defunción en 1894. La bondad personal y científica de nuestro antecesor se reflejó en la prensa de la época en varias ocasiones y, en especial, en los artículos y obituarios de *El defensor de Granada* y de *El popular*.

D. Rafael García y Álvarez, de talante conciliador, perteneció a la francmasonería. Militante del Partido Radical y posteriormente del Republicano Socialista fue concejal en diversas ocasiones.

Mi compañero y sin embargo amigo, Francisco López Casimiro⁷, me llamaría la atención sobre un hecho hasta ahora no citado. La relevancia de D. Rafael García y Álvarez dentro de la francmasonería, ya que él es un estudioso profundo de esta materia, entre otras. Pero es cierto que en el siglo XIX era un hecho sumamente frecuente entre la intelectualidad. Con el nombre de *Buda*, fue miembro de la *Logia Lux in excelsis*, llegando a conseguir el grado 33. Este hecho pudo influir en las relaciones con otros ámbitos científicos y facilitar las adquisiciones de material para el instituto, que de todas formas las realizaba con una documentación exhaustiva. Igualmente estar muy bien relacionado y considerado en otras esferas: como su militancia política primero en el partido radical y posteriormente en el republicano progresista, así como su condición reiterada de concejal, primero en la corporación de 1870 y posteriormente en la de 1885 (ocupó diversas áreas municipales, Cementerios, Estadística, Beneficencia y Sanidad, y Personal).

Aprovecho al respecto para citar cierto paralelismo con el de otro francmasón, D. Máximo Fuertes Acevedo, catedrático de Física en el Instituto de Badajoz que por defender ideas darwinistas también fue vituperado. En este caso las consecuencias fueron de otra índole, le costó la dirección e incluso sátiras crueles desde su propio Claustro.

No debemos pasar de la ingente labor de García y Álvarez sin hacer referencia a la *Memoria* que precede al Catálogo del Gabinete de Historia Natural del instituto. *Memoria* no editada sino manuscrita por los calígrafos del instituto y redactada por él en 1886. Una joya en cuanto al análisis de lo que deben ser los sistemas educativos, sus fines, de la historia y lastre que los mismos han tenido en nuestro país; por otra parte las vicisitudes de echar a andar el instituto de Granada y las diatribas con los otros estamentos que intervenían en su administración; las necesidades de un nuevo edificio adecuado al progreso de las enseñanzas; para proseguir, en relación con el material catalogado, justificando y

7 LÓPEZ CASIMIRO, F. (2000): *Masones en Granada. Último tercio del siglo XIX*. Granada: Comares.

La Memoria que precede al Catálogo del Gabinete de Historia Natural, redactada por él en 1876, muestra su visión de lo que deben ser los sistemas educativos y razona la elaboración del catálogo según criterios evolutivos.

razonando la elaboración según criterios evolutivos, haciendo una nueva glosa y elogio de los criterios de Haeckel, Spencer y Darwin frente a los meramente descriptivos.

De forma autobiográfica, García y Álvarez reconoce que a las dificultades naturales de la catalogación, se añade el que su vista no le respondía adecuadamente. Dicha *Memoria* está firmada y rubricada por él mismo, encontrándose en el Museo de Ciencias del instituto. Se contempla que, al igual que se ha hecho con el estudio sobre *El Transformismo* su correspondiente edición facsímil, también se haga con esta *Memoria*.

El Catálogo nos muestra lo incansable en cuanto a la adquisición de material para el instituto. Si ya la propia Ley estimulaba a la adquisición de elementos para la mejor enseñanza y la consecución de conocimiento, García y Álvarez cumplía este aspecto con creces. Ya en 1886 presumía de la impresión que causaba a alumnos y visitantes la galería de 90 metros cuadrados en la que disponía las colecciones y, posteriormente, manifestaba que eso ya era el germen de un Museo. Pero este último aspecto, del que personalmente puedo extenderme, mejor lo dejo en aras de que lo visiten, invitación que aprovecho a brindarles.

Desde la muerte de D. Rafael hasta 1910 existe en el instituto un periodo de sombras. La cátedra de Historia Natural es ocupada por D. Ramón Ochoa que comienza por sustituir los textos de su antecesor por los de un antidarwinista recalcitrante, Pérez Mínguez. Se disipa el impulso innovador. El orensano Morón y Liminiana, Catedrático de Física y Química, sin el estímulo anterior se centra en sus libros de texto. Es en 1910 cuando se cubre la Cátedra de Historia Natural por otra de las luces objeto de este escrito, D. José Taboada Tundidor.

Taboada también era de Orense, como Morón y Liminiana. Pertenece a la alta burguesía orensana, evolucionando en sus ideas políticas, pero sin renunciar definitivamente a su galleguismo. Su personalidad debió ser sumamente compleja y curiosa. Ya en Granada, en 1916 era no sólo Catedrático del instituto sino Profesor Auxiliar Numerario de la Facultad de Ciencias. Trece años antes ya fue admitido como socio de la Real Sociedad Española de Historia Natural en 1903, dentro de la sección de Entomología, aunque después sus publicaciones en la revista de la sociedad también versaran sobre Limnología y Geomorfología.... un naturalista en el sentido amplio de la palabra. Su papel en la Real Sociedad debió ser muy relevante ya que, a los tres años, 1906, era censor de cuentas de la misma⁸.

Retomó la línea de robustecer el material de investigación y bibliográfico de forma entusiasta, e incluso impulsó la creación de una "Estación Alpina" en Sierra Nevada

⁸ Seguía siendo muy gallego: a su dirección particular como socio, incluso estando en Granada, añadía "veranos en Orense".

D. José Taboada Tundidor, naturalista, en 1916 fue Catedrático del instituto y Profesor Auxiliar Numerario de la Facultad de Ciencias. Amplió el material de investigación y bibliográfico y creó una "estación alpina".

en el Collado de la Sabina, como complemento científico a las actividades del instituto. Como al parecer, D. José Taboada era un hombre de economía desahogada, parte de la compra de la parcela la sufragó él mismo para cederla posteriormente. Historia sumamente curiosa sobre la que estamos recabando datos, con las dificultades lógicas, ya que hablamos de hechos ocurridos en 1920.

Continuamente viajaba a Londres para ampliar estudios, hasta el punto de que se casó con una inglesa, Ada Hellen, enterrada por razones que veremos después en el "Cementerio inglés" de Málaga. En Granada no se privó de vivir en uno de los lugares privilegiados, en un carmen del Albaycín concretamente, en el Zenete.



Foto 4. Matrimonio Taboada Tundidor y Ada Hellen en su carmen albaicinerero (fotografía cedida por su sobrina).

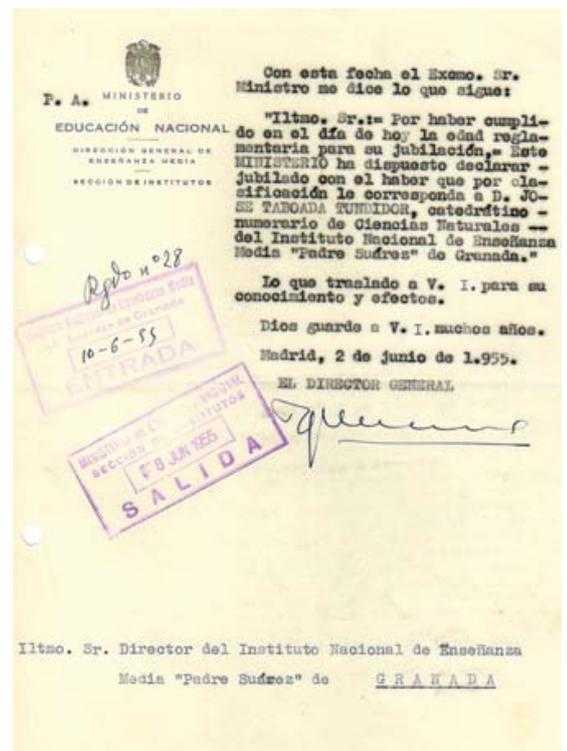
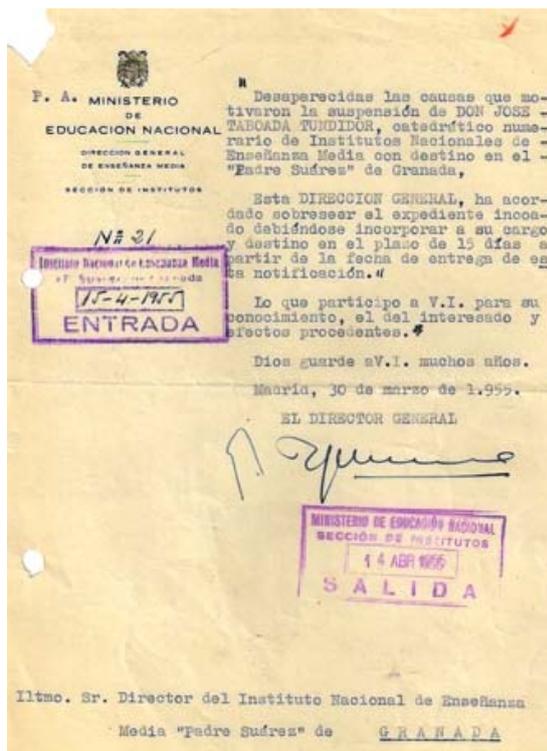
En otros aspectos, D. José Taboada estuvo muy comprometido políticamente, desde unas posiciones iniciales que diríamos "liberales" desde el punto de vista etimológico del término, hasta unas más "díscolas" con la época como veremos. En las elecciones de abril de 1931 encabeza la lista del Partido Centrista, seguido de Gallego Burín⁹ y Marín Ocete. Posiciones que se le quedarían a la derecha años más tarde.

⁹ Gallego Burín era "Profesor Auxiliar de Letras" de este mismo Instituto. Posteriormente alcalde de Granada (1938-40), gobernador civil (1940-41) y de nuevo alcalde (1941-51).

Antes ha participado activamente en la "Extensión universitaria", una especie de complemento cultural de mucha importancia abierto en Granada, quizás inspirado en las iniciativas de los estamentos docentes de Oviedo. Sirva sin embargo subrayar el hecho de que en esos años la tasa de analfabetismo en Granada bajó del 74,4 por ciento en 1910, al 56 en 1930¹⁰.

En plena represión franquista polemiza sobre la evolución con el Arzobispo de Granada. Se le suspende de empleo, se le exilia a Málaga y se le jubila en 1955.

Inmediatamente después de la guerra civil, en plena represión franquista, la historia se repite y alrededor del mismo eje: la Evolución y el Darwinismo. D. José Taboada establece una fuerte polémica como defensor de la misma frente al arzobispo de Granada y esto le cuesta una situación insólita: se le suspende de empleo pero no de sueldo y se le exilia a Málaga; curiosamente, mientras está expedientado se le nombra miembro de tribunales de oposiciones, en realidad se trataba de prohibirle tribunas donde pudiera expresarse. El catorce de abril de 1955 se le notifica que su expediente de depuración se sobresee y el dos de junio del mismo año se le jubila. Sin comentarios, pero no quiero que al lector le pase desapercibida la nota al pié de página sobre Gallego Burín, su antiguo compañero en el instituto y en listas electorales: la represión franquista fue poliédrica.



Fotos 5 y 6. Oficios por los que se readmite en el servicio activo a Taboada y se le jubila inmediatamente.

Personalmente, no puedo sino ruborizarme al ser consciente del rango humano y científico de mis antecesores en la Cátedra de Ciencias Naturales de este instituto de Granada, hoy el *Padre Suárez*. La imitación sería insolente y muy arriesgada ■

¹⁰ CALVO AMOR (1973): *Historia del movimiento obrero en Granada, 1909-1923*. Madrid: Tecnos.

Referencias bibliográficas

- CALVO AMOR, A. (1973): *Historia del movimiento obrero en Granada, 1909-1923*. Madrid: Tecnos.
- CASTELLÓN, L. (2009): *Historia y actualidad de un Museo científico. Instituto Padre Suárez 1845-2009*. Granada.
- GLICK, THOMAS F. (1982): *Darwin en España*. Barcelona: Península.
- NEEDHAM, J.(1978): *Ciencia, Religión y Socialismo*, Barcelona: Crítica.
- NÚÑEZ; D. (1977): *El darwinismo en España*. Madrid: Castalia.
- LÓPEZ CASIMIRO, F. (2000): *Masones en Granada. Último tercio del siglo XIX*. Granada: Comares.

Breve currículum

Luis Castellón Serrano es Licenciado en Ciencias Geológicas y catedrático de Ciencias Naturales del IES *Padre Suárez*. Durante tres cursos fue profesor ayudante de Cristalografía y Mineralogía en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada. Entre 1987 y 1991 fue concejal de Medio Ambiente, Salud y Consumo del Ayuntamiento de Granada. En 1993 inició las labores de recuperación, clasificación y restauración del patrimonio científico del Instituto *Padre Suárez*, inaugurándose el Museo en 1995 y oficialmente en 1997 siendo director del mismo desde esas fechas. Actualmente es Presidente de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos.

Es autor de diversos artículos en publicaciones tanto educativas como científicas, así como de libros: *Análisis del medio acústico de la ciudad de Granada* (1991); *Elementos de Geología* (1997); *Guía didáctica del Museo de Ciencias del Instituto Padre Suárez* (2007) e *Historia y actualidad de un Museo Científico, 1845-2009, Instituto Padre Suárez* (2009). Ha impartido numerosas conferencias y cursos sobre medio ambiente urbano y en los últimos años sobre Historia de la Ciencia y patrimonio de los Institutos Históricos y ha recibido el Galardón del Día del Libro en Granada por parte de la Junta de Andalucía y otras instituciones, en virtud de su labor como comunicador científico.



Celso Arévalo, catedrático de segunda enseñanza y fundador de la ecología acuática en España

Santos Casado de Otaola

Universidad Autónoma de Madrid

Sumario: 1. Docente e investigador. 2. Manuales para una enseñanza renovada. 3. Catedrático en el *Cisneros*.

Resumen

El biólogo Celso Arévalo (1885-1944) destaca entre quienes participaron en la modernización de la enseñanza de las ciencias naturales en España durante las décadas finales del siglo XIX y primeras del XX. Aportó valiosas contribuciones tanto en su faceta de investigador (fue el introductor en España de la ecología de las aguas continentales) como en su faceta de profesor en el sistema público de la enseñanza secundaria (como Catedrático de Historia Natural en el Instituto General y Técnico de Valencia y, desde 1919, en el Instituto del *Cardenal Cisneros*, en Madrid). La interacción entre sus dedicaciones como científico y educador resultó en una serie de notables contribuciones en el proceso de modernización de la enseñanza de las ciencias en los institutos españoles. Además, destacó como autor de manuales para la enseñanza, que tuvieron acogida e influencia entre sus colegas de profesión.

Palabras clave: Celso Arévalo, Instituto del *Cardenal Cisneros*, Historia de la ecología, enseñanza de las ciencias naturales, Historia de la educación secundaria.

Abstract

Biologist Celso Arévalo (1885-1944) stands among those education reformers who sought to modernize the teaching of natural sciences in turn-of-the-century Spain. He made valuable contributions both as an accomplished scientist (he was the first to introduce freshwater ecology in Spain) and as a professional teacher in the Spanish public secondary education system (first in the *Instituto General y Técnico de Valencia* and later, since 1919, in the *Instituto del Cardenal Cisneros*, at Madrid). The interplay of both dedications, scientific and educational, resulted in remarkable contributions to the modernization of the teaching of natural history and allied disciplines in Spanish

secondary schools (institutos). He was also a gifted author of school books, which were influential among many Spanish teachers of his time.

Keywords: Celso Arévalo, *Instituto del Cardenal Cisneros*, History of ecology, Natural sciences education, History of secondary education.

Celso Arévalo contribuyó a la modernización de la educación española en el ámbito de las ciencias naturales y al desarrollo de la investigación biológica como pionero de la introducción de enfoques ecológicos.

Hace poco, con motivo de la reseña de un libro dedicado a las ciencias naturales en la historia de la enseñanza secundaria en España, se recriminaba, no sin cierta razón, el escaso reconocimiento dispensado a la figura de Celso Arévalo, catedrático y naturalista que brilló por méritos propios en este ámbito de la educación española durante el primer tercio del siglo XX (Teixidó Gómez, 2010: 430). Lo que sigue es un intento de contribuir precisamente a remediar ese olvido, recuperando, aunque sea a grandes rasgos, lo esencial de su doble contribución a la modernización de la educación española, especialmente en el ámbito de las ciencias naturales, y al desarrollo de la investigación biológica, como pionero en la introducción de enfoques ecológicos que previamente apenas habían sido cultivados entre nosotros (Casado de Otaola, 1997).



Foto 1. Retrato fotográfico de Celso Arévalo en la última etapa de su vida.

Arévalo destacó desde niño por su brillantez como estudiante. Aunque de familia y afectos segovianos, Celso Arévalo Carretero había nacido en 1885 en la localidad leonesa de Ponferrada, donde estaba destinado su padre como catedrático de instituto. Su vinculación con el mundo profesional de la enseñanza partió pues de su más íntimo ambiente familiar. Completado el bachillerato, se trasladó a Madrid para seguir estudios de Ciencias Naturales en la Universidad Central, en la que se graduó como licenciado en 1903, con solo dieciocho años, para doctorarse al año siguiente. Alternó a continuación puestos como docente auxiliar en las universidades Central y de Zaragoza y estancias de formación e investigación

en la Estación de Biología Marítima de Santander, único centro dedicado por entonces en España a la ciencia marina. A la Estación de Santander acudió con sendas becas, o pensiones, según la terminología de la época, concedidas por el Museo de Ciencias Naturales en 1904 y 1905. El significado de estas primeras estancias de formación investigadora en la trayectoria de Arévalo es el de situarle en ese reducido grupo de

españoles que, a principios del siglo XX, apostaban por el cultivo profesional de las ciencias naturales como vía de desarrollo cultural y modernización social.

Docente e investigador

En 1909 inició su dedicación profesional como catedrático de historia natural en institutos de enseñanza secundaria, puesto en el que se mantuvo el resto de su vida profesional.

Aunque su vocación investigadora se iba a mantener, según ahora se verá, como una constante en toda su carrera, en 1909 inició su dedicación profesional como catedrático de historia natural en institutos de enseñanza secundaria, tras ganar la correspondiente oposición. En el desempeño de ese puesto se mantuvo, aunque con variación en los destinos, el resto de su vida. Su primer instituto fue el de Mahón, de donde pasó a Salamanca y por fin, en 1912, a Valencia. En Valencia debió de considerar Arévalo que alcanzaba una primera consolidación profesional y, desde su llegada al Instituto General y Técnico de la ciudad, comenzó a poner en marcha los proyectos de investigación científica a los que no había renunciado por seguir la carrera docente. Tomando el modelo de las estaciones costeras, que había conocido de primera mano en Santander, y sabedor de que no había en España, pero sí en otros países europeos y en Norteamérica, centros equivalentes destinados al estudio de ríos y lagos, resolvió dedicar sus esfuerzos al estudio de las aguas continentales, comenzando por la laguna de La Albufera, próxima a la ciudad de Valencia. Al amparo del instituto en el que trabajaba, y con el apoyo de su Director, Francisco Morote, montó lo que pronto iba a denominar Laboratorio de Hidrobiología.

Los años valencianos, hasta su traslado a Madrid en 1919, y su dedicación a la hidrobiología, o biología de las aguas continentales, representan la etapa más fecunda y original de la trayectoria científica de Arévalo. Sus mayores logros fueron la introducción en España de un tipo de estudios hasta entonces prácticamente desconocidos y la adopción en los mismos de un claro enfoque ecológico, siguiendo la tendencia internacional de la biología acuática del momento. Arévalo, en efecto, estudió La Albufera y otros sistemas acuáticos desde la nueva aproximación científica de la ecología, tratando de integrar el conocimiento del medio físico con las comunidades de organismos que lo pueblan y estudiando las variaciones espaciales y temporales de estas. Entre esas comunidades acuáticas de organismos dedicó especial atención al plancton, también en consonancia con el desarrollo internacional de la biología acuática, tanto marina como continental, que había hecho del plancton la pieza clave de la dinámica de los ecosistemas acuáticos. Arévalo fue el primer naturalista español en publicar trabajos solventes sobre los organismos del zooplancton de las aguas continentales de la Península, especialmente los rotíferos y los crustáceos cladóceros. Todo ello desde la modestia de los medios de su laboratorio, reconocido oficialmente como Laboratorio de Hidrobiología Española por *Real Orden de 26 de octubre de 1917*. En Valencia Arévalo formó a su principal discípulo, el biólogo Luis Pardo García.

Arévalo fue el primer naturalista español en publicar trabajos solventes sobre los organismos del zooplancton de las aguas continentales de la Península desde el Laboratorio de Hidrobiología Española de Valencia.

Mientras tanto, Arévalo fue labrando también su prestigio en el ámbito estrictamente educativo al que pertenecía por su profesión como docente de enseñanza secundaria.

De su labor profesoral quedan los testimonios de algunos de sus colaboradores, en los que siempre se subraya la especial atención que Arévalo concedió a la parte práctica de la enseñanza, a los laboratorios, las excursiones, los acuarios, las observaciones y las experiencias. En

todos los centros por donde pasó creó el Laboratorio de Historia Natural, inexistente antes de su llegada, haciendo surgir el nuevo método de trabajo junto al clásico gabinete”, y así “establecía las clases prácticas” y “completaba la organización interesando a sus ayudantes en la función docente, haciendo enraizar sus iniciativas y procedimientos, que subsistían aun cuando pasara a otro Instituto (Pardo García 1945: 188).

Del campo al laboratorio y al aula, los enfoques ecológicos sirven en el caso de Arévalo como hilo conductor que da ilación y coherencia, bajo un común signo modernizador, a las diferentes vertientes de su labor profesional.

A la adopción de criterios y métodos modernizadores en la educación, Arévalo aportó su especial sensibilidad ecológica, relacionada con su labor investigadora según se ha descrito más arriba. El enfoque ecológico en biología, con su énfasis en las interrelaciones entre seres naturales, en la importancia del entorno y en las comunidades o conjuntos naturales y su variación regional y local, resultaba estar en idónea correspondencia con algunos de los planteamientos de la renovación pedagógica del momento. Así se aprecia en una parte del ideario del movimiento etiquetado como “escuela nueva”, particularmente en lo que se refería a los planteamientos y los métodos para la enseñanza de las ciencias naturales (Bernal Martínez y Comas Rubí 2005: 147). Del campo al laboratorio y al aula, los enfoques ecológicos sirven en el caso de Arévalo como hilo conductor que da ilación y coherencia, bajo un común signo modernizador, a las diferentes vertientes de su labor profesional.

Pero, volviendo a su faceta específicamente educativa y a su labor en las aulas, también puede servir de indicador sobre el valor de sus aportaciones el que su papel como profesor haya sido recordado por quienes fueron una vez sus pupilos y luego destacaron como estudiosos e investigadores, como el biólogo Salustio Alvarado o el geógrafo Manuel de Terán, alumnos que fueron de Arévalo en Valencia y en el *Cisneros* respectivamente.

La dificultad de reconstruir históricamente y de evaluar retrospectivamente la realidad efímera y sutil de la educación en la práctica, del proceso educativo en el aula, se ve compensada, en el caso de Arévalo, con la abundancia de fuentes documentales que, por su propia naturaleza, dejó en otra de sus vertientes educativas, la de autor de numerosos manuales y libros para la enseñanza de las ciencias naturales. Esa vertiente le permitió además desempeñar una influencia no desdeñable, pues sus obras conocieron cierto éxito y en algunos casos repetidas ediciones, sobre el ámbito de la segunda enseñanza española en su conjunto, proporcionando textos y orientaciones a muchos docentes encargados de materias relacionadas con las ciencias naturales.

Manuales para una enseñanza renovada

Su vertiente educativa queda plasmada en manuales para enseñar y en libros divulgativos en los que se aprecian sus rasgos modernizadores, como vocabulario y conceptos ecológicos.

La materialidad tangible y perdurable de esta vertiente educativa, plasmada en esos manuales para la enseñanza y también en libros de divulgación para públicos amplios, ha facilitado, como decíamos, la valoración retrospectiva de la figura de Arévalo en tanto que moderno y prolífico autor. Se ha anotado, en efecto, la presencia de rasgos modernizadores en sus libros, tales como la introducción de vocabulario y conceptos ecológicos en sus manuales de historia natural y de biología (Jiménez Artacho, Fernández Pérez y Fonfría Díaz, 2005). Y alguien como el geólogo Vicente Sos, que conoció de primera mano estos textos como docente de ciencias naturales activo en los primeros años treinta, no escatima elogios hacia la aportación de Arévalo al considerar que el primero de sus manuales (Arévalo, 1912), “modernísimo en su época”, fue obra “de vuelos universitarios”, aunque fuera escrita para la enseñanza secundaria, señalando de paso la gran difusión que tuvo su producción editorial en este ámbito educativo (Sos Baynat, 1988: 6).

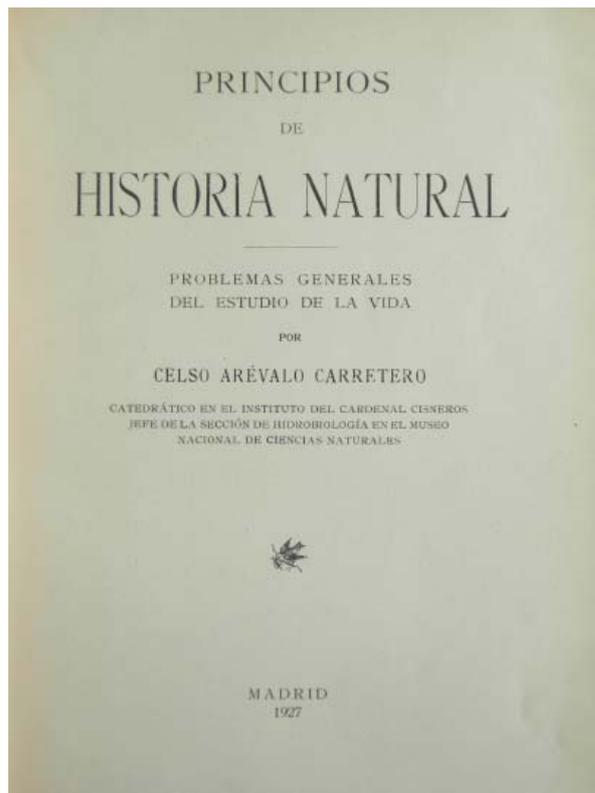


Foto 2. Portada de una de las obras para la enseñanza de Arévalo.

la ilustración con que se ejemplifica el “diformismo sexual” en el capítulo sobre la reproducción y la sexualidad de su libro *Principios de Historia Natural* muestra una pareja de peces ciprinodóntidos, de los que el autor había estudiado en los humedales valencianos, pintados por Santiago Simón, un artista local a quien Arévalo reclutó como ilustrador científico para su Laboratorio de Hidrobiología (Arévalo Carretero, 1927: 51).

Otro posible índice de calidad de la publicística didáctica de Arévalo, y que aquí nos interesa porque apunta también a esas mutuas relaciones entre investigación y educación que en su caso hemos señalado, es la inclusión a modo de ejemplos, a veces en la parte gráfica en forma de fotografías o grabados, de casos tomados de su propia labor científica. Aparecen pues, en manuales para la enseñanza, datos e ilustraciones de primera mano, a veces rigurosamente inéditos, que acercan además al profesor y al alumno a ejemplos tomados de la naturaleza más cercana, de los ríos o lagos españoles estudiados por Arévalo. Por poner un ejemplo entre decenas de casos similares,

En sus manuales y obras de divulgación son evidentes las relaciones entre investigación y educación. Aparecen datos e ilustraciones que acercan al profesor y al alumno a ejemplos tomados de la naturaleza más cercana.

Las “claves de determinación” que publicó para uso escolar, son los libros de Arévalo que mejor reflejan la modernización didáctica de las ciencias naturales basada en la observación y la experimentación.

Son decenas los títulos y las ediciones de los textos didácticos que Arévalo produjo sobre la práctica totalidad de los apartados de la historia natural, incluyendo la mineralogía, la botánica, la zoología, la geología, la biología. Publicó también sobre higiene, anatomía y fisiología humanas, materias todas ellas incluidas por entonces en el currículo de la enseñanza secundaria.

Pero, si la piedra de toque de una modernizada didáctica de las ciencias naturales era su dimensión práctica, el contacto directo con las cosas, la observación y la experimentación llevadas a cabo por los mismos alumnos, entonces los libros de Arévalo que mejor reflejan hasta qué punto la modernidad de sus textos se relacionaba con su propia praxis docente son las *claves de determinación* que publicó para uso escolar.

Arévalo lo explicaba al presentar sus claves para la *Flora de España*, por cierto una de sus obras comercialmente más exitosas, a juzgar por las muchas reediciones de que fue objeto, prolongadas incluso años después de la muerte de su autor.

La presente obra es una revisión y amplificación, bien incompleta aún, por cierto, de las claves que desde hace una docena de años vengo utilizando en mi cátedra, para iniciar a mis alumnos en los estudios de botánica y en el conocimiento de la vegetación de nuestro país, y como uno de los métodos más eficaces para sugerir en ellos la inquietud y el deseo de observar (Arévalo, 1924).

Algunos años más tarde iniciaba lo que, a juzgar por su primera entrega, pretendía ser una serie de pequeños volúmenes destinados a recoger, para un uso eminentemente escolar, distintos “*Métodos esotéricos de ciencias naturales*”. Tal denominación no hacía referencia, obviamente, a ningún asunto misterioso u ocultista sino, muy al contrario, y en estricta aplicación del significado primero de la palabra, a aspectos técnicos o especializados de la práctica científica, tales los procedimientos clasificatorios para la determinación taxonómica de diversos grupos de organismos. El único libro que, hasta donde yo sé, llegó a publicarse de esta pretendida serie fue el volumen de *Claves de clasificación de conchas españolas* (Arévalo, 1933). Al menos una parte de la tirada de esta obra contaba con una sencilla pero elegante encuadernación en cartóné, realizada por la casa Calleja, que llevaba impresa en su parte trasera una regla milimetrada para ayudar al usuario a medir los ejemplares objeto de clasificación, detalle elocuente del sincero propósito práctico con el que la publicación se había planteado.

El énfasis puesto por Arévalo en el uso de las colecciones como material de trabajo efectivo para el alumno, que debía entrenarse en los métodos clasificatorios con los correspondientes ejemplares, sacándolos del uso casi meramente ornamental

o simbólico a que de otro modo quedaban relegadas, se reforzó con la inclusión de ejercicios de este tipo en las pruebas examinadoras. Además, este

ejercicio práctico, con o sin ayuda de claves, que estableció en los exámenes, motivó que los Colegios, incorporados o no, dedicasen al asunto la debida atención (Pardo García, 1945: 188).

Catedrático en el *Cisneros*

En el curso 1918/19 ocupó la cátedra de Historia Natural en el Instituto "Cardenal Cisneros" del que fue Vicedirector y Director. Vinculado también al Museo Nacional de Ciencias Naturales donde continuó su labor de investigador.

En el curso de 1918/1919 Arévalo se traslada a Madrid para ocupar la plaza de Catedrático de Historia Natural que ha obtenido en el Instituto del *Cardenal Cisneros*. Al acceder a la cátedra en el *Cisneros*, y años más tarde a la vicedirección y finalmente a la dirección del centro, completaba su brillante ejecutoria al servicio de la educación pública. Desde el prestigio que por centralidad e historia emana de este centro (Rodríguez Guerrero 2009), Arévalo se instaló en una etapa de madurez personal y profesional a la que pertenecen algunas de sus obras más notables. Sin abandonar la faceta, ya comentada en el apartado anterior, de autor de libros para la enseñanza, en los años veinte y treinta Arévalo redondeó su labor como introductor de la ecología acuática y emprendió, además, investigaciones en otras materias, como por ejemplo la historia de las ciencias naturales en España.



Foto 3. Aspecto actual del laboratorio de ciencias naturales del Instituto del *Cardenal Cisneros*.

En cuanto a lo primero, la hidrobiología o biología ecológica de las aguas continentales, mantuvo su estatus de investigador vinculándose en Madrid al Museo Nacional de Ciencias Naturales, donde desde 1919 se creó para él un laboratorio o Sección de Hidrobiología. Completó además una obra de síntesis en esta materia, *La vida en las aguas dulces* (Arévalo, 1929), que quedó, para todo el público científico en lengua castellana, como su principal legado intelectual, al proporcionar, por vez primera en nuestro idioma, un manual especializado, pero asequible, que cubría los conocimientos científicos sobre la biología y la ecología de las

aguas continentales, con un notable grado de actualización y modernidad. *La vida en las aguas dulces* apareció en 1929 como número 197 la conocida Colección Labor, publicada por la casa barcelonesa del mismo nombre.

Y respecto a lo segundo, la investigación historiográfica sobre el desarrollo de las ciencias naturales en España, dejó, además de diversos trabajos monográficos, otro valioso intento de síntesis en su libro *La Historia Natural en España* (Arévalo, 1935). Este ensayo histórico quedó, sin embargo, inconcluso, pues el volumen publicado no era sino la primera parte, referida al periodo anterior al siglo XVIII, de un proyecto, cuya anunciada continuación nunca llegó a completar.

Arévalo preconizaba una enseñanza de las ciencias naturales modernizada en sus contenidos, en sus métodos y en sus formas. Montó un laboratorio que sigue en uso e introdujo un estilo de aprendizaje activo que incluía excursiones anuales.

Pero sus dedicaciones investigadoras nunca alejaron a Arévalo de su dedicación principal como docente. Felizmente, y a juzgar por los resultados obtenidos, en el *Cisneros* halló de nuevo facilidades para implantar el tipo de enseñanza de las ciencias naturales que venía preconizando. Una enseñanza modernizada no solo en cuanto a sus contenidos sino también, y sobre todo, en sus métodos y en sus formas. A las colecciones de objetos y ejemplares disponibles en el notable gabinete de historia natural ya existente en el centro, Arévalo añadió sin dilación, como antes hiciera en Valencia, la puesta en funcionamiento de un laboratorio para las prácticas de ciencias naturales, de cuya funcionalidad da idea el que siga en uso, con algunas modificaciones, hasta el día de hoy. El mantenimiento de seres vivos en acuarios y en un pequeño jardín botánico, hoy desaparecido, la realización anual de excursiones, algunas de ellas al Guadarrama, o la introducción de un estilo de aprendizaje activo en el que los alumnos habían de realizar carteles, maquetas o trabajos ilustrados, son otros tantos elementos del programa educativo implantado por Arévalo en el *Cisneros*, muchos de cuyos aspectos he podido conocer de modo más directo y detallado de la mano de Carmen Rodríguez Guerrero, a quien agradezco de nuevo su ayuda.



Foto 4. Arévalo de excursión con alumnos del *Cisneros*.

Modernizador en lo científico y lo educativo, pero conservador en su ideario político, Arévalo halló fácil acomodo en el nuevo régimen franquista que siguió a la contienda.

Modernizador en lo científico y lo educativo, pero conservador en su ideario político, Arévalo se alineó con el bando nacional durante la guerra civil 1936 a 1939, y halló fácil acomodo en el nuevo régimen franquista que siguió a la contienda. Sin abandonar su vinculación al Instituto del *Cardenal Cisneros*, del que fue nombrado Director en 1943, Arévalo se reincorporó brevemente al Museo Nacional de Ciencias Naturales como Vicedirector. Aquejado de una enfermedad cancerosa, que progresó rápidamente, falleció en Madrid en 1944 ■

Referencias bibliográficas

- ARÉVALO CARRETERO, C. (1912): *Geología*. Valencia. [Se ha consultado la segunda edición de 1916. Valencia: Imp. Hijos de Francisco Vives Mora, 224 pp.]
- (1924): *Introducción al conocimiento de la Flora de España*. Madrid: Imp. A. Marzo, 231 pp.
- (1927): *Principios de Historia Natural. Problemas generales del estudio de la vida*. Madrid: Imp. A. Marzo, 132 pp.
- (1929): *La vida en las aguas dulces*. Barcelona: Labor, 198 pp.
- (1933): *Clave de clasificación de conchas españolas*. Madrid: Imp. A. Marzo, 62 pp.
- (1935): *La Historia Natural en España. Primera Parte*. Madrid: Unión Poligráfica.
- BERNAL MARTÍNEZ, J. M. y F. COMAS RUBÍ, F. (2005): “La función social de las ciencias de la naturaleza: una influencia europea en el currículo escolar en España”. *Historia de la Educación*, 24, pp. 131-156.
- CASADO DE OTAOLA, S. (1997): *Los primeros pasos de la ecología en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 529 pp.
- JIMÉNEZ ARTACHO, C.; FERNÁNDEZ PÉREZ, J. y FONFRÍA DÍA, J. (2005): “La introducción a la ecología en los libros de texto españoles”. *Llull* 62: 435-459.
- PARDO GARCÍA, L. (1945): “Nota necrológica. D. Celso Arévalo Carretero”. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, 43, pp. 187-198.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009): *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 431 pp.
- SOS BAYNAT, V. 1988. “Sobre la enseñanza de la Geología general en el Bachillerato de España (1845-1936)”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 5, pp. 3-12.
- TEIXIDÓ GÓMEZ, F. (2010): “Reseña de La evolución de las ciencias naturales en la segunda enseñanza española (1836-1970)”. *Llull*, 33 pp. 428-430.

Breve currículum

Santos Casado de Otaola (Madrid, 1964) es Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja en la Fundación *Fernando González Bernáldez* y es Profesor Asociado del Departamento de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es autor de diversas publicaciones sobre historia de la ciencia e historia ambiental, entre ellas los libros *Los primeros pasos de la ecología en España* (Madrid, 1997, segunda edición, 2000), *La escritura de la naturaleza* (Madrid, 2000), *La ciencia en el campo* (Madrid, 2001) y *Naturaleza patria* (Madrid, 2010).



Juan Carandell Pericay: un catedrático de bachillerato en la ciencia del primer tercio del siglo XX

José Naranjo Ramírez¹
Universidad de Córdoba

Sumario: 1. Juan Carandell (1893-1937). Apuntes biográficos. 2. La obra científica de Juan Carandell. 3. Juan Carandell, maestro y profesor.

Resumen

El geólogo y geógrafo Juan Carandell fue figura significativa de la ciencia española de principios del siglo XX. Formado en los círculos más selectos de la Universidad Central de Madrid y claramente inserto ideológicamente en la *Institución Libre de Enseñanza*, su obra, muy variada y diversa —más de 300 títulos—, le define como un preclaro representante del naturalismo español. Esencialmente geólogo y geomorfológico en sus primeras etapas, derivará después a la práctica de la Geografía física y humana, espacio disciplinar en que alcanzó indudable maestría.

La necesidad de alcanzar una posición profesional y económicamente digna, le llevó a opositar como profesor de Bachillerato, obteniendo plaza de catedrático de Historia Natural y Fisiología e Higiene en el Instituto de Cabra (Córdoba), donde permaneció hasta su traslado a la capital provincial.

A pesar de su muerte temprana (44 años), su figura resulta de gran interés, en tanto que en él confluyen la investigación científica de primera línea con la práctica apasionada e innovadora de la docencia.

Palabras clave: Ciencias de la naturaleza, práctica pedagógica, *Institución Libre de Enseñanza*, paisaje y territorio.

¹ Avda. Juan Carlos I, 24. 14520-FERNAN NUÑEZ (Córdoba). Telf.: 957 38 05 58; e-mail: jnaranjo@uco.es

Abstract

The geologist and geographer Juan Carandell was a noteworthy figure of Spanish science at the beginning of the 20th century. He studied in the most exclusive spheres of the Central University of Madrid, and he was ideologically attached to the Free Teaching Institution (*Institución Libre de Enseñanza*), being his work very varied—more than 300 titles—, and defining him as an eminent representative of the Spanish naturalism. He was mainly a geologist in his first stages, moving later to the practice of physical and human Geography, a field of knowledge which he mastered.

He was a brilliant student and researcher, and the need of reaching a decent professional and economic status made him participate in public competitive examinations to become a secondary school teacher, and he got his chair in Natural History, Physiology and Hygiene at the secondary school of Cabra (Córdoba), where he stayed until he moved to the province capital.

In spite of his early death (being 44 years old), his figure is of great interest, since he brings together first quality scientific research with a passionate and innovative practice of teaching.

Keywords: Natural Sciences, pedagogical practice, *Institución Libre de Enseñanza*, landscape and territory.

Juan Carandell (1893-1937). Apuntes biográficos



Fig.1. Juan Carandell, estudiante en la Universidad Central.

Nace en Figueras, hijo del maestro nacional D. Gregorio Carandell y Salinas. Huérfano de madre con apenas un año, crece al cuidado de su tía en tanto que su padre dedicará (dice Carandell) “*su vida y sus afanes al recuerdo vivo y fidelísimo de la compañera que tan prematuramente le había dejado: ¡a mí!*” (Carandell, 1926.a).

Estudiante brillante, compagina el último año de bachillerato (dieciséis años) estudiando por libre en el Instituto de Gerona las cuatro asignaturas preceptivas para graduarse después como Maestro de Primera Enseñanza Superior. Cursa el preparatorio en Barcelona, trasladándose a la Universidad de Madrid en 1911-12; dos años después obtiene la licenciatura y, dos meses más tarde, alcanza el título de Doctor en Ciencias; un alumno excepcional que con dieciséis años es maestro, con veinte licenciado y con veintiuno doctor.

Con dieciséis años es maestro, con veinte licenciado y con veintiuno doctor. Integrado en los círculos intelectuales más selectos consideró el paisaje y la naturaleza instrumentos básicos de formación intelectual e incluso espiritual.

Sin embargo Carandell no tenía claro el camino a seguir, acrecentando sus dudas la modesta condición económica de “*un bachiller no acomodado, ni holgado de asistencias*”. La opción hacia las Ciencias Naturales le supuso integrarse en los círculos intelectuales más selectos: Fernández Navarro, Hugo Obermaier, Hernández Pacheco, Bernaldo de Quirós... Con ellos comparte trabajo en las aulas y, en la línea institucionalista, se consolida el amor, la admiración y defensa del paisaje que le inculcara su padre: el paisaje y la naturaleza como instrumentos básicos de formación intelectual e incluso espiritual. No extraña que Carandell fuera uno de los más antiguos socios del Club Alpinista *Peñalara* y socio numerario en la Real Sociedad Española de Historia Natural. Pero la pedagogía también le interesa, y es asiduo —tres veces en semana— a las lecciones del Sr. Cossío en su cátedra de Pedagogía Superior.

Culminado el doctorado (*Las calizas cristalinas del Guadarrama*, dirigido por Fernández Navarro), su ritmo de trabajo resulta frenético: estancia en Santander (Estación Biológica Marina); disecador segundo interino en el Museo Nacional de Ciencias Naturales; encargado de cursos prácticos de Mineralogía Descriptiva y de Cristalografía en la Universidad Central; primera colaboración en Sierra Nevada con H. Obermaier, etc.

Pero la situación económica familiar sigue siendo un *hándicap*. La urgencia en conseguir independencia económica se contrapone a la espera paciente que la integración en la universidad y en la alta investigación exige. En este contexto se resuelve a dar el paso definitivo: firma las oposiciones, turno libre, para las cátedras de Historia Natural y Fisiología e Higiene de los Institutos de Cabra, Cartagena y Las Palmas; tres plazas y veinticinco opositores. Carandell obtiene el número dos y elige el Instituto de Cabra (1917).

Mantén ya entonces relación con una joven, Silveria Zurita, de una influyente familia de la burguesía agraria cordobesa, que estudiaba en la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*. Contraen matrimonio en Bujalance en 1918, transcurriendo su vida entre Cabra, Bujalance —residencia familiar de Silveria— y Madrid, donde residen el padre y tía de Carandell y donde, confiando regresar algún día, mantienen latente su círculo de relaciones intelectuales y científicas.

Carandell permaneció en Cabra desde 1917 a 1927. Aquí mantuvo una importante actividad investigadora y creadora y desarrolló importantes iniciativas docentes aplicando métodos similares a los del Instituto-Escuela.

Los Carandell (y sus dos hijos, Juan e Irene) permanecerán en Cabra desde 1917 a 1927, hasta conseguir el traslado al Instituto de Córdoba. Durante ese tiempo hubo varios proyectos de marcharse, pues no quiere quedarse aislado “*de la circulación universal de las ideas*” ni “*quedarse retrasado en demasía*” en “*aquella microscópica ciudad*”. Ninguno fructificó, provocando una frustración que se incrementaría con las negativas a la concesión de algunas becas y ayudas solicitadas; así ocurrió, por ejemplo, con el apoyo solicitado a la *Junta para la Ampliación de Estudios* para trasladarse a Harvard para perfeccionar estudios de glaciario y asistir a los cursos que imparte W. Morris

Davis. Y la misma suerte corrieron otras solicitudes para ampliar conocimientos en París, Ginebra o Cambridge.

En 1922 fracasa también su intento de incorporarse, en Madrid, al *Instituto-Escuela*, puesto éste que se otorga a Gómez Lluca. La noticia le es comunicada por Bernaldo de Quirós, a quien Carandell escribió previamente interesándose por dicha plaza. Pero estos golpes en ningún momento debilitaron su actividad investigadora y creadora, plasmada en el *Boletín de la Real Sociedad de Historia Natural*, en la revista *Ibérica*, en *Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales*, en la revista *Peñalara*, en la de la *Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, en la de *Escuelas Normales* y en la prensa ordinaria.

Tampoco cejan sus iniciativas docentes, tales como la instalación y seguimiento de una estación meteorológica en el Instituto de Cabra, la aplicación en dicho centro de métodos similares a los del *Instituto-Escuela* de Madrid, la creación de un Museo de Ciencias Naturales en el propio Instituto y, por si todo ello fuera poco, inicia “por libre” los estudios de Farmacia.

En 1924 asiste en Madrid al Congreso Geodésico y Geofísico Internacional, cuando ya trabaja ilusionadamente en el encargo de su maestro de iniciar los preparativos para el futuro XIV Congreso Geológico Internacional. Consigue una licencia oficial para permanecer en Madrid, compensando sus anhelos y los de Silveria, quien nunca perdió el contacto con sus antiguas compañeras y profesoras de la *Residencia de Señoritas* (María de Maeztu, Rafaela Ortega y Gasset, Zenobia Camprubí, Victoria Kent...), con las cuales trabajaba activamente en la fundación de un *Lyceum Club Femenino* o club de mujeres de ideario institucionista. En esta coyuntura se produce la muerte de Don Gregorio Carandell, en cuya memoria redactará el opúsculo ya citado, todo un canto fúnebre, un verdadero panegírico que resume la vida de su padre, al que reconoce deuda de gratitud eterna.

En cuanto al Congreso, dirigirá la excursión a Cabra, Antequera y Sierra Nevada, colaborando también en la de la Sierra de Guadarrama, cuya guía redacta con Obermaier. Sabemos del impacto que produjo en Cabra la visita de los “sabios”² del mundo entero, recordada durante lustros e inmortalizada en piedra en el propio Santuario, en cuyo Libro de Honor firmaron todos los asistentes. Tras el traslado profesional a Córdoba el ritmo frenético de actividades continúa:

- En 1928 abre Farmacia propia.
- Asiste como Delegado del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso Internacional de Geografía en Inglaterra.

² Así se les denominó por el pueblo de Cabra.

- Asiste con evidente protagonismo a la velada propiciada por la visita a Córdoba de Ortega y Gasset, con el que Carandell y su esposa mantenían una profunda amistad.
- Pronuncia numerosas charlas y conferencias.
- Organiza frecuentes excursiones escolares y asiste a otras de signo más científico.
- Ingresa como numerario en la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba.
- Y todavía le quedarán arrestos para aceptar en 1931 (enfermo ya, como después veremos) la oferta de dar clases en la entonces Escuela Superior de Veterinaria como profesor interino de Botánica, Zoología y Geología.

De su estancia en el Congreso Internacional de Geografía (Londres y Cambridge) dará cuenta en la prensa local, editando también un número especial la revista *Ibérica*. Junto con sus impresiones geográficas, aporta observaciones personales acerca de la sociedad británica, dejando a la luz muchas de sus obsesiones: el horror al ruido español, el envidiable rigor inglés con la fea costumbre de escupir en el suelo y, cosa curiosa, respecto a los periódicos ingleses, Carandell afirma que los españoles son, con mucho, bastante mejores.

Tras su traslado a Córdoba mantiene su altísimo nivel de actividad y logra la declaración oficial en 1929 del Picacho de la Sierra de Cabra como Sitio Natural de Interés Nacional.

Éxito personal de Carandell será la declaración oficial, en 1929, del Picacho de la Sierra de Cabra como Sitio Natural de Interés Nacional. El esfuerzo para conseguir esta mención y la influencia favorable ejercida sobre los miembros de la Comisión Técnica serán determinantes para que este paraje sea distinguido con dicha mención.

En 1930 salieron de su pluma una treintena de publicaciones, a la par que realizaba continuos viajes, destacando la visita al Delfinado y la Saboya y la invitación de la *Société Géologique de France* en su Centenario. Finalmente, su resistencia física se sintió afectada y en agosto cae enfermo; lo que en principio parecía un resfriado mal curado (cogido en una excursión por los Alpes) acabó en inicio de tuberculosis. El severo tratamiento prescrito conllevaba, además del disfrute de ambientes sanos y naturales, una cura de descanso. La paralización drástica de su producción científica sólo se ve rota con la redacción de *“un recoleto y personal e imperecedero homenaje”* a don Lucas Fernández Navarro, que acababa de fallecer. El secreto casi absoluto sobre la enfermedad, con la colaboración eficaz de sus médicos, supone que en alguna correspondencia se hable de su mal como *“neurosis de angustia”* y se llegue a decir que *“hay mucho de neurastenia en su dolencia”*.

En 1933 los tratamientos parecen dar resultados, apareciendo en su abundante correspondencia la posibilidad de *“haber superado la enfermedad”*. Y de hecho en 1935 se siente con fuerzas para interesarse por su ingreso en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, lo que tuvo como inmediata respuesta su propuesta y

admisión como correspondiente. Pero el optimismo dura poco y en 1936 se percibe un nuevo deterioro físico.

En esta situación se produce el *Alzamiento* del 18 de julio. Carandell había viajado el día anterior a Madrid con su suegro, quien pudo regresar a Córdoba el 18 por la noche; nuestro autor lo intentó al día siguiente, pero ya le resultó imposible. Su única opción fue trasladarse a su tierra natal, donde fue acogido por unos parientes, viviendo primero en Bagur y después en Pals; todas las gestiones para regresar a Córdoba resultan infructuosas, falleciendo el 30 de septiembre de 1937. No permaneció ocioso en este tiempo y, fruto de sus inquietudes, fue una importante monografía que después comentaremos.

En Córdoba, en su ausencia y en plena guerra civil, se le instruye expediente por las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública, por sospecha de tendencia izquierdista, que será sobreseído una vez fallecido.

Mientras tanto, en Córdoba —en su ausencia y en plena guerra civil—, se instruye expediente al funcionario Carandell y Pericay por las *Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública, Comisión (C)*. Las acusaciones son: haber pertenecido a la *ILE*, sospecha de tendencias izquierdistas, ser muy amante de su tierra catalana y ser indiferente en materia religiosa, si bien en los informes se reconoce que es persona de orden y padre de familia intachable. Al final la *Comisión* exonera a Carandell y propone la confirmación en el cargo que ostentaba, si bien ello ocurre casi dos años después de su fallecimiento (véase instrucción completa en García, J. et al., 2007, 104-114).



Fig. 2. Retrato de Juan Carandell regalado y dedicado al Instituto de Cabra en 1935.

Entre los homenajes póstumos recibidos destacan la colocación de una placa en el Picacho de Cabra, nominación de sendas calles en Cabra y en Córdoba, homenaje en la Facultad de Veterinaria (a la que su familia donó su biblioteca particular), artículos de Pau Vila (1938), de Solé Sabarís (1941), de Hernández Pacheco (1942), homenaje en 1988 tributado por la Real Academia de Córdoba, etc.

La obra científica de Juan Carandell

Una panorámica general

Conocemos unos trescientos títulos de Carandell, entre los cuales se encuentran obras de muy distinta importancia y significación. Del análisis de todos ellos pueden deducirse unas constantes sintetizables en:

- Identificación con los ideales de la *ILE* en la concepción del paisaje y virtudes derivadas de su conocimiento, estudio y disfrute, al tiempo que veneración por sus

más excelsos representantes. Ello, sin embargo, no le supuso nunca trato de favor significativo; bien al contrario con frecuencia se vio privado de ayudas, becas y cargos solicitados.

Identificado con los ideales de la ILE su obra tiende hacia las disciplinas enmarcadas en el naturalismo. Tiene aficiones humanísticas y estuvo dotado de unas aptitudes excepcionales para el dibujo y la pintura.

- Hombre con "*actividad portentosa del espíritu, curiosidad infatigable*", "*sed casi infinita de saber, de descubrir, de conocer*" (Gil Muñoz, 1930). Su variopinta obra tiende hacia las disciplinas enmarcadas en el naturalismo y siente pasión por la educación, la naturaleza y la ciencia; entiende ésta en un sentido amplio y generalista, tiene aficiones humanísticas y, como peculiaridad, estuvo dotado de unas aptitudes excepcionales para el dibujo y la pintura.
- Durante toda su vida intentó mantenerse conectado —a través de varias revistas— con la ciencia internacional; consideró como el gran maestro de la Geografía a William Morris Davis, cuya obra estudió, tradujo y contribuyó a difundir en España.
- Solé Sabarís (1941) distinguió en su obra tres etapas (a las que hicimos algunas precisiones posteriores), sintetizables en: a) Etapa inicial (1913-18), de formación, con obra esencialmente geológica y geomorfológica; b) Periodo central (1918-28), de máxima producción y rendimiento; estudia en el relieve andaluz, derivando hacia la Geomorfología y la Geografía; añade a su obra frecuentes traducciones, al tiempo que empieza a colaborar en prensa; c) Etapa final (1928-1937), marcada por la enfermedad, con descenso palpable de su producción, la cual definitivamente se dirige hacia contenidos geográficos físicos y humanos.

En cuanto a las temáticas abordadas en la obra de Carandell, hemos conformado una clasificación en dieciséis grupos o apartados:

GRUPOS TEMÁTICOS EN LA OBRA DE CARANDELL		Nº OBRAS
I	Geología y Geografía generales	10
II	Geología y Geomorfología españolas (excepto Andalucía y Sistema Central)	9
III	Sistema Central	14
IV	Cataluña	5
IV	Geología y Geomorfología andaluzas (excepto provincia de Córdoba)	27
VI	Geografía humana andaluza (excepto provincia de Córdoba)	10
VII	Aspectos físicos de la provincia de Córdoba	4
VIII	Geografía humana de la provincia de Córdoba	35
IX	Excursiones y viajes	38
X	Representaciones gráficas	9
XI	Divulgación naturalista	4
XII	Traducciones	14
XIII	Notas sobre congresos y otros aspectos científicos	27
XIV	Instituciones docentes y problemas de la Enseñanza	24
XV	Literatura y Arte	17
XVI	Asuntos varios	47

Imposibilitados de un recorrido siquiera somero sobre este catálogo, destacaremos lo más sobresaliente de cada uno de estos grupos, remitiendo a nuestra obra de conjunto sobre Carandell, ya citada (García et al., 2007) para un conocimiento más en detalle.

Lo más reseñable de la obra de Carandell

En el Grupo I destacamos los trabajos que dedicó a la teoría de Wegener aplicada a la formación de los Alpes y las cordilleras meridionales españolas (Carandell, 1927.a); igualmente debemos reseñar algunas traducciones (*Tablas Mineralógicas*, 1925) que, a juicio de Fernández Navarro, es "*una obra, hoy por hoy, insuperable*". Pero sobre todo nos interesa su aportación a la *Geografía Universal* del Instituto Gallach (1931.a), donde se detectan las fuertes influencias de Davis, del que tradujo, con ayuda de su mujer, *Practical Exercises in Physical Geography* y *Elementary Physical Geography*.

Respecto al Grupo II (*Geología y Geomorfología españolas...*), citaremos sólo dos notas sobre la meseta terciaria en Alcalá de Henares (1914.a), dejando constancia de otros trabajos relativos a La Mancha, al borde Ibérico entre Alhama y el Monasterio de Piedra y, por último, algunas aportaciones sobre geomorfología costera.

En el Grupo III (Sistema Central) podemos separar dos conjuntos: los estudios sobre la Sierra del Guadarrama y las aportaciones relativas al glaciario cuaternario. Entre los primeros destacamos su tesis doctoral (1914.b), si bien gran difusión tendrá la guía del XIV Congreso Geológico Internacional (1926.b), pues no en vano Carandell, como tantos institucionistas, había quedado marcado por los paisajes del Guadarrama (Ortega Cantero, 1998).

Mención aparte merece la participación en el estudio del glaciario español de la mano de Obermaier; son varios trabajos —sobre los que Gómez Ortiz (1997) ha realizado una acertada valoración— cuyo valor se acrecienta por la ingente cantidad de dibujos, obra todos de Carandell.

Respecto al Grupo IV, la pasión de Carandell hacia Cataluña contrasta con la existencia de una sola obra significativa: una monografía sobre *El Bajo Ampurdán*, redactada en su último año de vida, publicada en 1942, reeditada en 1945, 1978 (con estudio previo y preparación de Solé Sabarís) y en 2011 (con palabras introductorias de quien esto escribe). En esta obra se observa ya en su total madurez la apuntada *conversión* a la Geografía; pero su importancia aún resalta más si se tiene en cuenta que el ideal geográfico de Carandell —que ha intercalado en todos sus escritos— está constituido por las estructuras humanas, geográficas, sociales y culturales del Bajo Ampurdán, y con las que juzga sobre todo a las andaluzas, con frecuencia tan diferentes e incluso contrapuestas (López Ontiveros y Naranjo Ramírez, 2001).

El Grupo V (*Geología y Geomorfología andaluzas...*) nos ofrece un amplísimo contenido; meritorio es que por primera vez se aporta una visión ordenada del relieve andaluz (1930.a), al tiempo que tenemos oportunidad de comprobar el cambio de paradigma de Carandell hacia las teorías *movilistas*, abrazando "*la moderna teoría de Wegener-Argand-Staub*" (1931.b). Igualmente en este mismo grupo encontramos trabajos sobre geomorfología fluvial, surgiendo con fuerza uno de los temas obsesivos de Carandell: la erosión. Y de especial interés resultan los trabajos sobre la cuenca del Guadiaro y el Tajo de Ronda — lugar de frecuentes excursiones escolares— (1927.b), y el Torcal de Antequera, espacio sobre el que elaboró un cuidado texto para el XIV Congreso Geológico Internacional.

Pero su preferencia siempre estuvo por "*Sierra Nevada, que ocupa (en nosotros) — dice— el lugar más excelso*", sistema al que dedicó varios trabajos (López Ontiveros y Naranjo Ramírez, 2000.a) de los que, uno de ellos (1920) ofrece el atractivo de ser la interpretación cuando Carandell no había aceptado aún las teorías *movilistas*, posición epistemológica que cambió a raíz del XIV Congreso Geológico Internacional, para el cual elaboró también el texto de la excursión con este destino (1926.c).

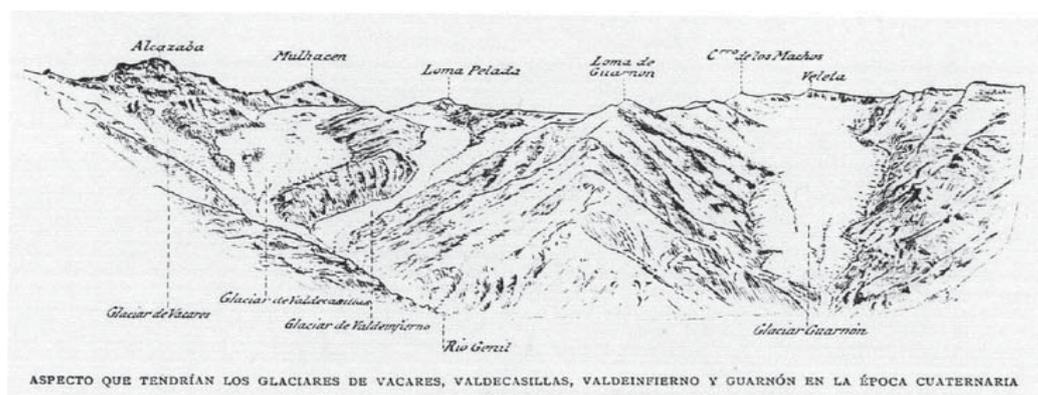


Fig.3. Recreación del relieve de Sierra Nevada y sus glaciares en época cuaternaria.

Otros valores innegables son la apertura de temas en geomorfología fluvial, pionerismo en la preocupación por la erosión y, muy importante, divulgó los valores y la protección de muchos paisajes singulares: Sierra Morena, Torcal, Chorro de los Gaitanes, Sierra de Cabra, Tajo de Ronda...

En el Grupo VI (*Geografía Humana andaluza...*) destacamos la que es una de las mejores aportaciones carandellianas a la Geografía: *El hábitat en la Sierra Nevada* (1935.a). Fruto de una *colaboración* con Max Sorre³, algunos de sus valores son: síntesis del relieve, erosión, vegetación y cultivos; explicación de la distribución geográfica y estructura de los pueblos y su población; estudio de los límites altitudinales del poblamiento y su comparación con los Pirineos y los Alpes; y, por último, espléndido nos parece el análisis de "*el relieve y la habitación humana dispersa en la región subalpina: hatos y cortijillos*".

³ Nuestra interpretación de esta "colaboración" en: López Ontiveros, A. y Naranjo Ramírez, J., 2000.b).

El Grupo VIII (*Geografía Humana. Provincia de Córdoba*) constituye uno de los más numerosos por sus aportaciones (López Ontiveros, 1997) si bien con valor y extensión muy desiguales; en su seno distinguimos los siguientes subgrupos:

- VIII.1.- *Población y poblamiento*, con un artículo principal y clave (1934.a).
- VIII.2.- *Cultivos y aprovechamientos del campo cordobés*: dos artículos encomiables, con similar factura en cuanto a contenido y forma, introduciendo en ellos “cartogramas”, mapas que expresan la intensidad y distribución de determinadas variables estudiadas (1934.b y c.). Son constantes la defensa del pluricultivo y el regadío como remedio para todos los males económicos y sociales del campo.
- VIII.3.- *Estructura de la propiedad*, con una monografía significativa (1934.d) y varias aportaciones cortas.
- VIII.4.- *Etnografía agraria cordobesa*, acerca de las casas urbanas y rurales, el utillaje rural al uso, tipología de carretas, etc...

Completarían este amplio grupo de trabajos otros sobre el embalse del Guadalmellato, las comunicaciones ferroviarias y el desarrollo de la comarca de Cabra. Del resto de los apartados temáticos, por razones de espacio editorial, debemos renunciar a su tratamiento específico, aunque quizá algunos aspectos aparezcan en el epígrafe que trataremos a continuación.

Juan Carandell, maestro y profesor

Fue un educador vocacional, cuyo referente pedagógico fue doble: la venerada figura paterna y la concepción de la enseñanza aprehendida en la ILE.

Tras la presentación general de los aspectos significativos de la obra científica de Carandell, no olvidamos que, además, fue un educador vocacional, cuyo referente pedagógico fue doble: la venerada figura paterna y la concepción de la enseñanza aprehendida en la ILE. El resultado será una auténtica pasión por la educación como instrumento de desarrollo de los pueblos, convirtiendo la tarea docente en “*apostolado pedagógico elevado a la categoría de sacerdocio*” (Solé Sabarís, 1941). Seguidor en su juventud de las lecciones de Cossío, las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos le fueron impregnando y, aún cuando “*nosotros no tuvimos la suerte de ser residentes*” (1935.b), la *Residencia de Estudiantes* y el mundo institucionista en general (incluyendo la *Escuela de Señoritas*, en la que estudió su esposa) se convirtieron en la mejor referencia y modelo para la práctica de la docencia.

Esta pasión docente se manifiesta de diversas maneras, algunas tan emotivas como poner, tras la firma del trabajo dedicado a la muerte de su padre, antes que cualquier otro título, el de “maestro”. Igualmente su inquietud le llevó a tomar iniciativas verdaderamente valientes y de resultados espectaculares; de ellas la más impactante fue la creación del Museo de Ciencias Naturales del Instituto de Cabra (1926.d), aún hoy una joya posiblemente insólita en el universo de las enseñanzas medias.



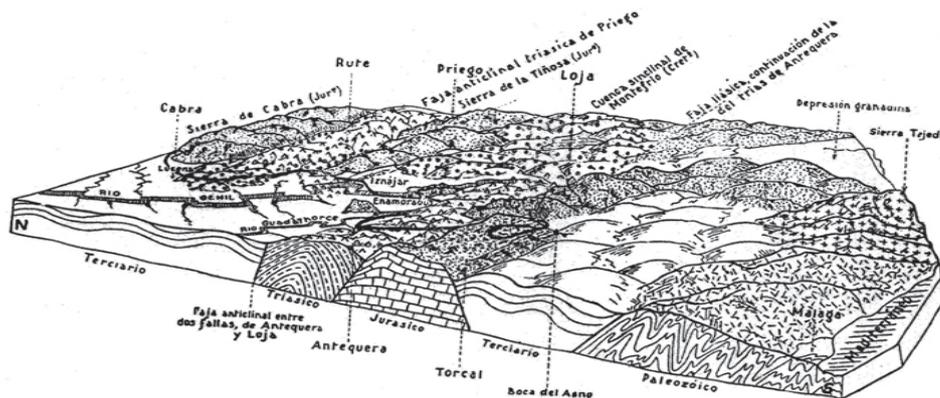
Fig. 4. Museo de Historia Natural del Instituto *Aguilar y Eslava* de Cabra.

No desaprovechó ocasión para trasladar al profesorado técnicas e instrumentos de prácticas muy útiles pedagógicamente (mapas en relieve, “estesiogramas”...)

Además Carandell no desaprovechó ocasión para trasladar al profesorado técnicas que, simplificadas con ingenio, permitirían disponer de instrumentos de prácticas muy útiles pedagógicamente (mapas en relieve, por ejemplo); y en este contexto, fue el transmisor y divulgador de procedimientos de los que, en la práctica científica, él mismo fue introductor en España: es el caso de los llamados *estesiogramas* o *block-diagramas*, técnica gráfica para sintetizar los rasgos externos del relieve e incluso su organización interna (1923). Facilitó esta tarea su habilidad para el dibujo, que le convirtieron en uno de los ilustradores científicos más significados del primer tercio del s. XX; todos sus libros y muchos de otros personajes ilustres (Obermaier, Bernaldo de Quirós...) están llenos de ilustraciones que, con distinto grado de elaboración, siempre son transmisores privilegiados del mensaje científico que aquel paisaje tenía implícito.

En la línea institucionista, como manifestación clara de su sed y ansia permanente de paisaje, Carandell es asiduo practicante de la excursión, del trabajo de campo, del contacto con la naturaleza; y ello —que en la vertiente personal supuso una de sus pasiones— lo convertirá con frecuencia en el complemento imprescindible del trabajo en el aula. Porque no podemos hacer mención de todas ellas, limitémonos a decir que, de acuerdo con las referencias que en sus obras aparecen, calculamos que fueron más de cincuenta los viajes y excursiones realizadas a lo largo de su vida, y muchas de ellas tuvieron carácter escolar, plasmándose sus resultados después en publicaciones de claro contenido pedagógico (1930.b).

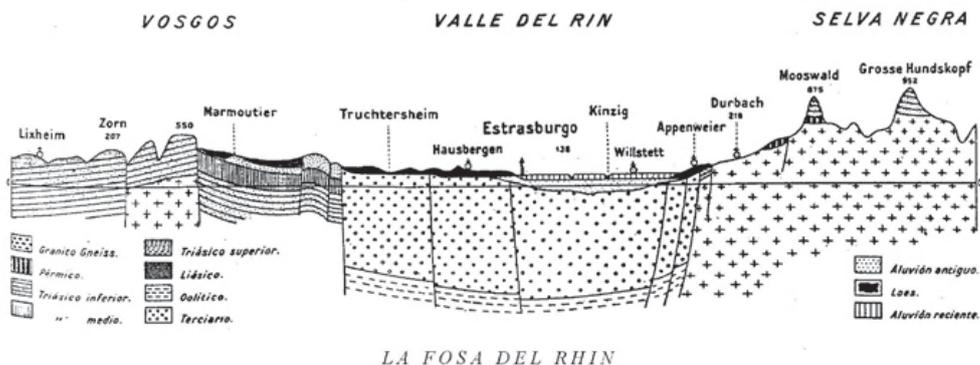
Fueron más de cincuenta los viajes y excursiones realizadas a lo largo de su vida, y muchas de ellas tuvieron carácter escolar, plasmándose sus resultados después en publicaciones de claro contenido pedagógico



Bloque relieve de los plegamientos alpino-béticos en que está enclavado el Torcal de Antequera, con el itinerario de Cabra a Loja, Antequera y Torcal.

Fig. 5. Estesiograma o Block-diagrama de la región de "El Torcal" de Antequera.

Y otra faceta con dimensión docente es la traducción, llevando a un amplio espectro de lectores temas y aportaciones que ha ido asimilando través de libros y revistas extranjeras. Las catorce traducciones computadas son sólo una parte de las que realizó; algunas quedaron inéditas (con evidente frustración para el autor) y en otros muchos casos, los resultados se plasmaron integradas en sus propios estudios. El caso de la doble defensa realizada de las teorías *fijistas* (primero) y de las opuestas teorías *movilistas* (después) es bien sintomático de este carácter de "esponja intelectual" que asimila y traslada a sus escritos cuanto de valía le llega de la ciencia internacional.



Se designa con el nombre de "fosa" a un compartimento de la corteza terrestre hundido entre dos masas que han quedado en alto, llamadas "horts" o pilares, y limitadas por sendas fallas o sistemas de fallas. Ejemplo clásico de este fenómeno lo ofrece el Valle del Rhin desde Basilea hasta Maguncia, formado por una banda de terrenos terciarios hundida entre los macizos primitivos de los Vosgos y la Selva Negra

Fig. 6. La Fosa del Rhin: la ciencia y la habilidad para la expresión gráfica al servicio de la enseñanza.

Pero se adivinará que una actitud docente tan pro-activa, en una persona que además frecuentaba el artículo de prensa, necesariamente tenía que hacer aparecer la inquietud por el sistema educativo, lo que derivaría en muchos casos hacia la reivindicación y la queja por el estado de la enseñanza en general, no olvidando por supuesto la reivindicación profesional del docente que se siente mal pagado y no socialmente reconocido; en este sentido su defensa de los catedráticos de instituto es contundente,

sin dudar en equipararlos a muchos de los que enseñan en la Universidad, algunos de los cuales —escribe— fueron antes profesores de instituto. Y ello haciéndolo compatible con una actitud positiva y ejemplificadora cuando descubre y encuentra personas, instituciones o actuaciones que le parecen modélicas; el Instituto de Cabra, en este sentido, es considerado de este modo con frecuencia, hasta el punto de compararlo con el *Instituto-Escuela* recién abierto en Madrid. Pero en enseñanza su orden prioridades lo tenía claro, tal y como queda plasmado en el título de uno de sus trabajos (*Más Escuelas y menos Universidades. El ejemplo de Bilbao*), donde llega a afirmar: “*Antes que Universidades, Institutos y antes que Institutos, Escuelas...*” ■

Referencias bibliográficas

- CARANDELL PERICAY, J. (1914a): "El borde de la meseta terciaria en Alcalá de Henares" (con Lucas Fernández Navarro). *Boletín Real Sociedad Española Historia Natural*, T. XIV, pp. 301-309.
- (1914b): *Las calizas cristalinas del Guadarrama*. Madrid: Trabajos Museo Nacional Ciencias Naturales. Serie Geológica nº 8.
- (1920): "La morfología de la Sierra Nevada: ensayo de su interpretación tectónica". *Revista Real Academia Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, T. XIX, pp. 43-76.
- (1923): "Recursos gráficos en la enseñanza de la Geografía física. Los diagramas fisiográficos. Las perspectivas caballerías". *Revista Escuelas Normales*, Época II, Año I, nº 9, pp. 264-267.
- (1925): *Tablas mineralógicas*. Por P. Groth y K. Mieleitner. Traducción de J. Carandell. Madrid: Publicaciones Junta Ampliación de Estudios.
- (1926a): *Gregorio Carandell y Salinas (25-V-1860; 3-IV-1926). Mi oración en la muerte de mi padre*. Madrid: Imprenta Librería y Casa Editorial Hernando S. A.
- (1926b): *Sierra de Guadarrama*. (con Hugo Obermaier). Excursión B-2, XIV Congreso Geológico Internacional. Madrid, Imprenta Librería y Casa Editorial Hernando.
- (1926c): *De Sierra Morena a Sierra Nevada (Reconocimiento orogénico de la Región Bética)*. (Con Novo, Carbonell, y Gómez Lluca). Madrid, XIV Congreso Geológico Internacional, Excursión A-5.
- (1926d): "El Museo de Historia Natural del Instituto Aguilar y Eslava de Cabra". *Revista Segunda Enseñanza*, Año IV, nº 19, pp. 15-20.
- (1927a): "Las ideas actuales acerca de la formación de los Alpes y las Cordilleras Ibéricas, según Emile Argand". *Revista Segunda Enseñanza*. Año V, nº 28, pp. 22-27.

- (1927b): "Estudios fisiográficos en la cuenca del Guadiaro (Región Andaluza)". *Ibérica*, nº 696 y 700.
 - (1930a): "Andalucía: ensayo geográfico". *Boletín Real Academia Córdoba*, nº 27, pp. 113-131.
 - (1930b): "El Delfinado y la Saboya poco conocidos (I a VII)". *El Noticiero Sevillano*, 19 a 27-VII-1930.
 - (1931a): "El relieve de la Tierra" e "Hidrografía". En *Geografía Universal del Mundo. (Tomo I) El Espacio y la Tierra*. Barcelona: Publicaciones Instituto Gallach de Librería y Ediciones, pp. 184-322.
 - (1931b): "Formación geológica de los Béticos". *Penibética*, nº 5, pp. 5-8.
 - (1934a): "Estudio crítico de la distribución y densidad de la población humana en la Provincia de Córdoba". *Boletín Real Academia Córdoba*, 41, pp. 137-163.
 - (1934b y c.): "Valoración geográfica de dos cultivos cordobeses típicos: olivo y trigo (I) y II". *El Progreso Agrícola y Pecuario*, nº 1823 y 1827, pp. 307-310 y pp. 325-326.
 - (1934d): *Distribución y estructura de la propiedad rural en la Provincia de Córdoba*. Madrid: Sociedad para el Progreso Social.
 - (1935a): *El hábitat en la Sierra Nevada*. Madrid: Publicaciones Sociedad Geográfica Nacional, Serie B, nº 48.
 - (1935.b): "Veinte años de Residencia". *Diario de Córdoba*, 10-X-1935.
 - (1942): *El Bajo Ampurdán. Ensayo Geográfico*. Granada: Imp. Francisco Román Camacho; y (1978): Girona: Diputación Provincial.
- GARCÍA GARCÍA, J.; LÓPEZ ONTIVEROS, A. y NARANJO RAMÍREZ, J. (2007): *Vida y obra del geólogo y geógrafo Juan Carandell Pericay (1893-1937)*. Córdoba: Diputación Provincial-Servicio Publicaciones Universidad de Córdoba.
- GIL MUÑIZ, A. (1930): "Discurso de...". En: *Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba en la recepción de Don Juan Carandell el 30 de abril de 1930*. Córdoba.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1997): "Hugo Obermaier Grat (1877-1946): su contribución al conocimiento del glaciario de las montañas españolas y particularmente de Sierra Nevada". Estudio Preliminar de: OBERMAIER, H.: *Los glaciares cuaternarios de Sierra Nevada*. Granada: Fundación Caja Granada.
- LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1997): "Los estudios de Geografía Humana de Juan Carandell Pericay (1893-1937)". *Ería*, 42, pp. 35-65.

LÓPEZ ONTIVEROS A. y NARANJO RAMÍREZ, J. (2000a): "Juan Carandell Pericay (1893-1937) y Sierra Nevada". *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, 30, pp. 281-324.

— (2000b): "El nomadismo y la trashumancia en Sierra Nevada, según Juan Carandell y Max Sorre". *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, nº 30, pp. 431-444.

— (2001): "La concepción geográfica de Andalucía y Cataluña en la obra de Juan Carandell Pericay (1893-1937)". *Revista Estudios Regionales*, nº 61, pp. 73-116.

ORTEGA CANTERO N. (1998): "El descubrimiento cultural de la Sierra del Guadarrama". En: *Madrid y la Sierra del Guadarrama*. Madrid: Museo Municipal de Madrid, pp. 81-114.

SOLÉ SABARÍS, L. (1941): "Juan Carandell Pericay, geólogo y geógrafo andaluz". *Boletín de la Universidad de Granada* nº 63, V-XI.

Breve currículum

José Naranjo Ramírez es Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Córdoba. Tras una breve permanencia como profesor ayudante, ejerce como profesor de Enseñanzas Medias (Profesor agregado y catedrático) en distintos centros de bachillerato, para acabar retornando a la misma Universidad en el área de Geografía Humana. Sus líneas de investigación prioritarias han sido Geografía de la población (emigración exterior de España) y Geografía agraria (estructuras y paisajes agrarios), ocupándose más recientemente en temas de Geografía urbana e Historia de la Geografía y del pensamiento geográfico. Es en este momento (desde 2005) Tesorero de la Asociación de Geógrafos Españoles y Vicerrector de Profesorado y Organización Académica de la Universidad de Córdoba.



Matilde Moliner. *El timbre ha sonado inesperadamente*

Josefa Otero Ochaíta
IES Cervantes. Madrid

Sumario: 1. Vocación y compromiso. 2. Miedo, ocultación y disimulos. 3. Relación de autoridad en la educación.

Resumen

Matilde Moliner pertenecía al grupo de mujeres universitarias españolas, entre tres y cuatro centenares, conocidas como "las modernas", que en el periodo de entreguerras se incorporaron masivamente a distintas profesiones liberales. En la *Institución Libre de Enseñanza* aprendió a dirigir su propia vida y a desarrollar su vocación, sustentados por un envidiable tesón y espíritu combativo. Ocupó sus años juveniles en la defensa de los ideales de la República y sufrió el desarraigo de la Dictadura, aunque nunca renunció a intercalar con disimulada maestría sus principios educativos en la práctica docente. Sus alumnos recuerdan con emoción su profesionalidad y su trato respetuoso y afable.

Palabras clave: Matilde Moliner, *Institución Libre de Enseñanza*, *Misiones Pedagógicas*, Instituto *Cervantes*, guerra civil, Comisiones de depuración, enseñanza de la geografía.

Abstract

Matilde Moliner belonged to the group of between three to four hundred Spanish university women, known as "the modern ones", who in the interwar period incorporated massively to different professions. In the *Institución Libre de Enseñanza* she learned to manage her own life and develop her vocation, supported by an enviable tenacity and fighting spirit. She spent her youth defending the Republic ideals and suffered from a feeling of estrangement due to dictatorship, although she never renounced to introduce her educational principles in teaching surreptitiously. Her students remember with emotion her professionalism and her respectful and friendly manners.

Keywords: Matilde Moliner, *Institución Libre de Enseñanza*, *Pedagogical Missions*, *Cervantes* secondary school, Purge Committees, geography teaching.

Vocación y compromiso

Matilde Moliner fue maestra a los dieciséis años. Su vocación se inició en la ILE, en donde estuvo escolarizada hasta los once años. Allí adquirió el gusto por la lectura, la afición por la historia (leyó entre otros muchos libros los *Episodios Nacionales* de Galdós prestados por la Biblioteca del Museo Pedagógico), una especial sensibilidad ante la naturaleza, y la autonomía suficiente para aprender por sí misma (Moliner, 1982). Cuando el padre abandonó a la familia en 1915 y tuvieron que desplazarse a Aragón, buscando el apoyo económico de la familia materna, las raíces ya estaban echadas. Tanto ella como su hermano Enrique y su hermana María se organizaron para seguir aprendiendo y examinándose por turno, al no poder pagar todas las tasas de matrícula a la vez, y colaborando económicamente con distintos trabajos. Cuando Enrique se licenció y consiguió un trabajo estable en el Colegio de Segunda Enseñanza de la Compañía Siderúrgica del Mediterráneo de Sagunto, proporcionó unas clases a Matilde en el mismo centro. Durante cinco años pudo demostrarse *a sí misma* su capacidad para la enseñanza, porque los dos primeros cursos preparaba junto a sus alumnos los exámenes de bachillerato y juntos se examinaban como alumnos libres en el Instituto *Luis Vives* de Valencia. En los tres restantes estudió Filosofía y Letras y se licenció a los veintiuno con Sobresaliente y Mención de Honor (Universidad de Zaragoza)¹.



Foto 1. Matilde Moliner en los años 20.

En el curso 1925/26 tuvo un contrato como “Ayudante interina” en el Instituto “Alfonso X” de Murcia. Desde entonces, durante cuarenta y ocho años de servicio transitó por distintas escalas de la Enseñanza Media.

Para que su hermana María, archivera en la Biblioteca de la Delegación de Hacienda en Murcia, estudiara el doctorado en Madrid, Matilde se quedó al cuidado de su madre y la sustituyó provisionalmente en la Facultad de Letras de la Universidad murciana, en donde trabajaba como colaboradora. Además consiguió un contrato como *Ayudante interina* en

el Instituto *Alfonso X* de Murcia, estrenándose en la enseñanza pública en un centro que a su vez estrenaba la presencia de una mujer entre sus claustros (Flecha García, 2004). A partir de ese curso (25/26) y durante cuarenta y ocho años de servicio, transitó por distintas escalas de la Enseñanza Media, con la maleta siempre preparada, picoteando

¹ Para el entorno familiar he consultado (Fuente, 2011); los datos administrativos y académicos en (Cervantes, (1933-1974)) y (AGA, sig 97.093).

en distintos puntos de la geografía española, y mirando siempre a Madrid, el *sumun* de sus aspiraciones.

Madrid no se lo puso fácil a Matilde. El primer intento fue en el curso 26/27 cuando se desplazó para asistir a cuatro asignaturas de doctorado, en las que obtuvo notas excelentes: Arqueología arábiga, Historia del Arte, Lengua latina y Bibliología. Al tiempo consiguió impartir algunas clases como *Ayudante auxiliar* en el *Instituto Cardenal Cisneros* y de Aspirante a Latín en el *Instituto Escuela*, que reforzó sus vínculos con la *ILE* (Archivo *JAE*). La enfermedad de su madre la obligó a abandonar la capital y aprovechó para prepararse las oposiciones de Cátedras de Institutos Locales. Ganó la plaza del Instituto de Requena en 1928, y al siguiente la de Talavera de la Reina, en donde estuvo hasta el curso 1932/33.

El segundo intento fue en el verano de 1933. Para poner en marcha la *Ley de Congregaciones*, se celebraron unas pruebas extraordinarias para dotar de profesorado a los institutos recién creados y a otros que habían tenido que duplicar sus plazas. Eran destinos provisionales, que se consolidarían en el verano de 1934, tras la presentación de una Memoria y distintas pruebas teóricas y prácticas. Matilde fue seleccionada como *Encargada de*



Foto 2. Matilde Moliner en los años 30.

curso en el Instituto *Cervantes* y su novio, Juan Arévalo, Catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Aranda de Duero, para el *Calderón de la Barca*. Aprovechando que ambos estaban en la capital, se casaron aquel mismo año.

Matilde se comprometió con las "Misiones Pedagógicas" desde su fundación. Actuó de "misionera" en varias campañas y en 1935 ascendió al puesto de Vicesecretaria.

La proclamación de la República permitió además desarrollar el proyecto educativo de *Las Misiones Pedagógicas*, con las que Matilde se comprometió desde su fundación. Aún desde su destino en Talavera ocupó el cargo de secretaria administrativa y actuó de *misionera* en varias campañas: Navalcán, Valdepeñas de la Sierra, Cartagena y Jaragua. En 1935 realizó su última campaña a Bustarviejo (CSIC) y desde abril ascendió al puesto de Vicesecretaria², figurando entre sus atribuciones la selección, junto con Antonio Machado, de los libros que formaron el primer fondo de las bibliotecas de las *Misiones*, y comprobar su funcionamiento en sucesivas visitas (Moliner, 1982). También

² *La Gaceta* (10/4/35).

continuó su tesis doctoral, dirigida por Rafael Altamira y titulada *La intervención de Inglaterra en la independencia de las colonias hispanoamericanas*. En el curso 32/33 obtuvo una beca de la JAE para consultar los archivos de Londres y París, pero una enfermedad la impidió aprovecharla; le fue prorrogada los tres cursos siguientes, pero no obtuvo permiso ministerial, por las necesidades extraordinarias de escolarización, o la falta de presupuesto. Cuando en julio del 1936 consiguió una nueva beca y los permisos oficiales, empezó la guerra (Archivo JAE). También la guerra la impidió consolidar su plaza en el *Cervantes*. Los gobiernos radical-cedistas no convocaron las pruebas finales y el *frentepopulista* no llegó a tiempo.

Miedo, ocultación y disimulos

Para cobrar la nómina de agosto de 1936 el profesorado tuvo que presentar una *Solicitud de readmisión al servicio activo*. Aparte de declarar su filiación política o sindical, tenían que responder dos preguntas complejas: “si ayuda a luchar al Gobierno de la República contra el movimiento faccioso y cómo”; “Qué pruebas o garantías puede aportar de su lealtad a la República”. Y antes o después todo el profesorado tuvo que firmar la *declaración jurada para la depuración de funcionarios públicos*, en la que tenía que demostrar, por el contrario, su adhesión al Movimiento. Esta contradicción supuso para muchos un periodo de miedos y disimulos, que no cejó hasta bien entrada la década de los cincuenta³.

Matilde Moliner fue uno de esos casos. Al iniciarse la guerra estaba embarazada de su primera hija, alejada de su marido, destinado en Baeza, y sin destino en Madrid al haberse cerrado el Instituto *Cervantes*. La guerra reunió a los hermanos Moliner y a Juan Arévalo en Valencia. María dirigía la Biblioteca de la Universidad, Enrique impartía clases en el *Instituto Obrero*, Matilde en el Instituto *Blasco Ibáñez* y Juan Arévalo en el *Luis Vives*. En Valencia frecuentaban los círculos intelectuales y políticos republicanos y participaban activamente en la consolidación de sus proyectos educativos. Incluso Matilde, con una niña de dieciocho meses, se hizo cargo de la Secretaria del *Blasco Ibáñez* en el curso 1938-39, que dirigía el Catedrático de Latín, Antonio Roma Rubiés, destacado socialista. Al concluirse la guerra presentaron en Valencia la *declaración jurada para la depuración de funcionarios públicos*, pero una orden posterior les obligó a presentarse al destino oficial de julio de 1936 (Juan a Baeza y Matilde a Madrid) y a rellenar una segunda *declaración jurada*, porque los expedientes se instruían en comisiones provinciales.

En las *declaraciones* de Matilde Moliner, con quince días de diferencia, se advierte la influencia progresiva del miedo. La de Valencia mantiene un estilo comedido: se afilió al sindicato “*por hacerlo en masa todos los docentes*”; sirvió a la República “*cumpliendo*

Al acabar la guerra, Matilde tiene que presentar “declaración jurada para la depuración de funcionarios públicos” en Madrid y en Valencia. En 15 días de diferencia, se advierte la influencia progresiva del miedo.

³ O.M. 29/9/36 (Gaceta 30/6); Decreto 8/11/36 (BOE 11/11).

las disposiciones de la superioridad en el puesto de trabajo de mi profesión". En la de Madrid reniega de su izquierdismo. Califica de culturales y apolíticas las *Misiones Pedagógicas* anteriores a la guerra; y declara haber sido expulsada de las mismas en octubre de 1936, al dirigirlas los comunistas. Para distanciarse del director del *Blasco Ibáñez*, encarcelado en mayo de 1939, le acusa de presiones para que se afiliase a la FETE, y para que impartiese las Conferencias Antifascistas⁴. Evita sin embargo opinar sobre los otros claustrales, escudándose en su condición de madre con una niña chiquita y una larga enfermedad en 1938. También el lenguaje empleado es más agresivo: se distancia del *gobierno rojo*; denuncia irregularidades en el cobro de haberes por "*no considerárase muy adicta*".

Las *Comisiones de depuración* tomaron decisiones contradictorias. La de Madrid la *confirmó en el cargo* (agosto/1940) y la de Valencia la *inhabilitó* (noviembre/1940). Esta divergencia demoró la resolución del expediente hasta junio de 1941, porque los informes pasaban otros dos filtros: el de la *Comisión Superior Dictaminadora* y el conforme del gabinete del Ministro. La *Comisión Superior* optó por la readmisión; pero en el gabinete del Ministro hubo distintos titubeos, visibles en los tachones del expediente, hasta que se decidió salomónicamente "*inhabilitarla para cargos directivos y de confianza*". En esta resolución influyó con seguridad la intervención del Ministro, Ibáñez Martín, a quien Matilde Moliner solicita expresamente que se consulte "*por conocerla desde hace muchos años*" (AGA, 1941).

Durante tres cursos escolares Matilde no ejerció la docencia, aunque estuvo adscrita al Instituto *San Isidro* a efectos de nómina (cobró la mitad). No tenía plaza en el *Cervantes*, al no reconocerse los derechos de los cursillistas del 33; no pudo volver a Talavera, porque el Plan de Estudios de 1938 suprimió los Institutos Locales; ni presentarse a las oposiciones restringidas para los Catedráticos de Institutos Locales de 1939 y 1940, al no tener resuelto el expediente de depuración⁵. Una vez resuelto, se trasladó al Instituto de Almería, curso 42/43, en dónde también daba clases su marido, y permanecieron juntos durante ocho cursos escolares. En ese tiempo nació su segunda hija, 1944, y precisamente buscando un futuro mejor para ellas, decidieron un nuevo sacrificio. En 1950 Matilde volvió a Madrid con sus dos hijas de trece y seis años, y en Almería quedaba Juan Arévalo, que en los veinte años siguientes procuró trasladarse cerca de su familia, pero el destino más próximo que obtuvo fue Aranjuez en el curso 65/66, cuatro años antes de jubilarse.

Para volver a Madrid consiguió una excedencia por *interés científico*, que la adscribió al Instituto *Cervantes* durante tres cursos escolares, sin derecho a nómina, ni a ejercer la docencia. El citado interés científico se basaba en su condición de becaria en el Instituto

⁴ O.M. del 5/10/1937 (Gaceta 7/10).

⁵ Ley 20/9/1938 (BOE 23/9/38).

Gonzalo Fernández de Oviedo, plaza que obtuvo tanto por su participación en el otoño de 1949 en el *Primer Congreso hispanoamericano de Historia* con una ponencia titulada: *El Plan de confederación hispano-americana propuesta por el colombiano Francisco A. Zea, en 1820*, como por cumplir los otros dos requisitos preceptivos: dominaba dos idiomas y tenía un proyecto de investigación, su empolvada tesis doctoral.

Relación de autoridad en la educación

Matilde volvió al "Cervantes" el curso 1952/53 gracias a la remodelación de las escalas docentes, que la permitió, como cursillista del 33, consolidar la plaza dónde ejercía la docencia; y allí se jubiló veintidós años después, en 1974.

Matilde Moliner volvió al Instituto *Cervantes* el curso 1952/53 gracias a la remodelación de las escalas docentes, que la permitió, como cursillista del 33, consolidar la plaza dónde ejercía la docencia; y allí se jubiló veintidós años después, en 1974. Antes de reencontrarse con el alumnado, aquel verano del 52, previo permiso gubernativo, consultó al fin los archivos de París y de Londres y concluyó, si no su tesis, sí su memoria de becaria en el Instituto *Gonzalo Fernández de Oviedo*, que bajo el título: *Ingleses en los ejércitos de Bolivia: el Coronel Enrique Wilson*, sería publicada en la *Revista de Indias* en 1953. Su vinculación con los estudios americanistas se mantuvo durante muchos años. En la *Revista de Indias* escribió dieciséis artículos entre 1952 y 1965, en su mayor parte recensiones; y colaboró con la editorial Aguilar en la edición crítica del *Viaje del Río de la Plata de Ulrico Schmidel* (Instituto *Cervantes*, 1928/1974).

Pero lo que le produjo más satisfacción y a lo que dedicó todos esos años fue a enseñar. Sus principios metodológicos, imbuidos del espíritu institucionista, sobrevivieron a las presiones ejercidas por el Ministerio, principalmente desde el Plan de estudios de 1953. El nuevo plan devolvía a los docentes la capacidad de examinar a sus alumnos, pero a cambio perdían autonomía al regularse por ley la distribución horaria, las materias que había que impartir cada curso, y el uso obligatorio de los libros de texto aprobados por el Ministerio⁶. Matilde que escribía sus textos desde 1950 y lo hizo hasta el final de su carrera docente⁷, tuvo que adaptarlos, no sin protestas, a un plan que desvirtuaba su método de enseñanza. Para ella era fundamental partir de lo concreto a lo abstracto, mientras que a partir de entonces los alumnos de Primero de Bachillerato estudiaban Geografía Universal, y empezaban con la Geografía Astronómica, "*la más abstracta y lejana para esas edades*", para seguir con tal cúmulo de conocimientos, que impedían reservar en el libro el espacio suficiente para captar el interés del alumno e implicarle en el conocimiento geográfico:

cómo viven los hombres de las diferentes regiones, cómo se alimentan o cómo trabajan; cuando quisiéramos hacerles alguna descripción de alguna ciudad o hacerles ver la diferencia entre la manera de viajar actual... (Moliner, 1956).

⁶ Ley 26/2/1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27/4). En el Plan de 1938, el docente preparaba al alumnado durante siete años, según su criterio, para el Examen de Estado, juzgado por un Tribunal externo.

⁷ Entre 1950 y 1973 reeditó cinco veces el libro de *Geografía Universal* de Primero de Bachillerato y siete el de *Geografía de España* de Segundo.

Escribía sus textos desde 1950. Partía de lo concreto a lo abstracto, cuidaba al máximo la explicación amplia de los contenidos, añadía cuadros, un glosario de términos y un material de apoyo imprescindible.

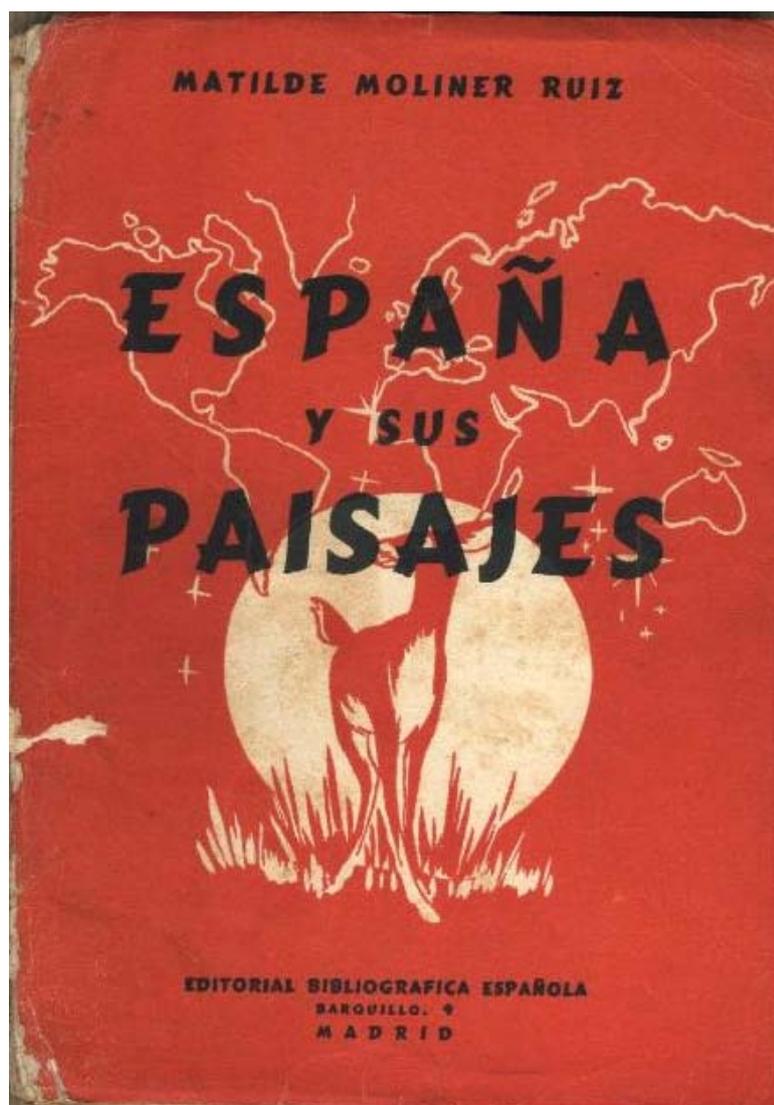


Foto 3. Libro de Matilde Moliner que contiene su concepto de la enseñanza de la geografía.

Aquel compendio de contenidos desvirtuaba el apoyo al estudio, principal función para Matilde de los libros de texto, y los convertía en cartillas, amazotadas, de difícil lectura y comprensión, y que tenían que aprender de memoria.

¡Si pudiéramos desterrar el libro de texto que es preciso empollarse! (Moliner, 1956).

Por eso ella cuidaba al máximo la explicación amplia de los contenidos, añadía cuadros para centrar las ideas principales, y un glosario de los términos que por su experiencia ofrecían mayor dificultad de comprensión para los alumnos. No le satisfacía el resultado, porque aparte de controlar los contenidos, el Ministerio valoraba el precio de los libros y si quería que se los publicaran tenía que reducir el material de apoyo, para ella imprescindible: lecturas complementarias, imágenes, y mapas. El estricto control gubernativo no siempre estaba atento a los entresijos de los libros, y con sorpresa he descubierto como con disimulo e ironía Moliner descalificaba al régimen franquista,

tildándolo de antigualla, sin salirse de la rigurosidad científica. Al explicar el “Gobierno de los Estados” destaca dos modelos, las monarquías y las repúblicas; subraya el escaso número de monarquías existentes, sustituidas paulatinamente por las repúblicas, que se rigen por una Ley fundamental y eligen cada cierto tiempo a sus representantes políticos; y termina señalando:

cuando por circunstancias especiales, un solo individuo asume el poder supremo, prescindiendo de la representación popular, toma el nombre de Dictador, recordando la misma institución de la antigua Roma (Moliner Ruiz, 1962, pág. 80).

En clase, *la Moliner*, como la llamaban cariñosamente los alumnos, supo eludir los principios educativos contrarios a su manera de enseñar. Explicaba principalmente Geografía y su primer objetivo era captar el interés de los alumnos, describiendo lugares, leyendo textos de aventuras, localizando los escenarios en los mapas:

viajar con su fantasía a la vista de un mapa. Cuando hayamos conseguido que pregunten las causas será señal de que empiezan a saber Geografía (Moliner, 1956).

En el estudio combinaba raciocinio y memorización. El cuaderno del alumno era el principal instrumento de evaluación y el vínculo de relación entre los muchachos y la profesora.

Y una vez conseguido el interés, empezaba el estudio propiamente dicho, en el que combinaba adecuadamente raciocinio y memorización. En contra de lo que se pensaba por entonces, y hoy muchos defienden, Matilde creía que el paso a la memorización suponía un esfuerzo añadido para los chicos, que preferían estudiar pensando y sacando consecuencias. Pero no caía en el extremo opuesto y valoraba la utilidad de ejercitar la memoria para conseguir el máximo provecho en el estudio. De lo explicado en clase, de la lectura del libro, de los ejercicios realizados, el alumno tenía que dar cuenta en su cuaderno, que era el principal instrumento de evaluación, y que además debía ser ilustrado adecuadamente, porque aprovechar el espíritu de coleccionista de los chicos favorecía la consolidación de los conocimientos:

Un cuaderno de anillas en el que teníamos que redactar resúmenes de los temas del libro, contestar ejercicios, y, sobre todo añadir imágenes. Recuerdo las innumerables visitas a las Oficinas de Turismo para rellenar el cuaderno de Geografía de España de Segundo (Plaza, 2011).

Pero el cuaderno era, además, el principal vínculo de relación entre los muchachos y la profesora, un escaparate para evaluar su desenvolvimiento intelectual y una ayuda eficaz para desarrollar la personalidad del alumno:

Recuerdo perfectamente que todos los chicos de la clase debíamos pasar periódicamente por la mesa de la profesora para enseñarle nuestro trabajo. Entonces, Matilde Moliner, mientras hojeaba las páginas del cuaderno, hablaba con nosotros y nos preguntaba sobre su contenido: quería comprobar que conocíamos lo que estaba escrito, que lo habíamos asimilado y que el cuaderno estaba bien trabajado y al día (Caro, 2011).



Foto 4. Cuaderno de clase con la corrección de Matilde Moliner. 1973

En los exámenes primaba la observación y el raciocinio sobre los aspectos memorísticos. En Geografía de España de Segundo de Bachillerato preguntaba con frecuencia la descripción de una ciudad que conocieran bien. Así comprobaba sus conocimientos sobre el clima, la orografía, los ríos, la económica, la cultura... Cuando formaba parte de los tribunales de alumnos libres, o los de Ingreso de Bachillerato, constataba la distancia entre su metodología y la memorística, que era la más usual en los colegios. Sabían definir río o montaña, pero no les habían enseñado a aplicar los conocimientos, ni tan siquiera a localizar los accidentes en el mapa. Ella que siempre había estudiado como alumna libre, se asombraba de la mala preparación que recibían en los colegios, y los alumnos se asombraban a su vez de la rareza de sus preguntas:

¿Qué río pasa por Madrid?, sólo lo sabe un 2%; ¿A qué hora da el sol en tu casa?, muchos no lo saben, pero cuando lo saben (mañana, tarde...); no saben responder sobre la orientación de su casa: norte, levante... Ningún alumno la ha contestado acertadamente. (Moliner, 1956)

Su vitalidad y capacidad de entusiasmo la impulsaban en ocasiones a desmontar las clases preparadas y dar rienda suelta a su sensibilidad más profunda.

Su vitalidad y capacidad de entusiasmo la impulsaban en ocasiones a desmontar las clases preparadas y dar rienda suelta a su sensibilidad más profunda. Aquella mañana de diciembre los pasillos del Instituto aparecieron sembrados de láminas con dibujos de hojas y árboles, era la exposición que el Departamento de Dibujo había preparado con los trabajos de los alumnos. Emocionada, entró en clase de Segundo y expresó el reconocimiento al trabajo bien hecho, que produjo una sentida acogida en los alumnos:

He visto su alegría al poder decirme que ellos habían colaborado con la señora Miralles (Moliner Ruiz, 1970, pág. 94).

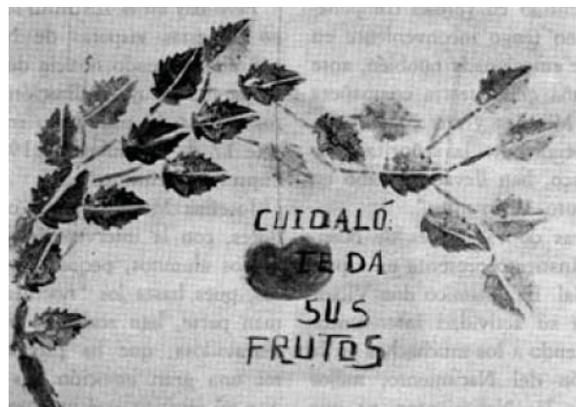


Foto 5. Original composición exhibida en el vestíbulo. Selección de Matilde Moliner. *El Ingenioso Hidalgo*, nº 28, 1970, pág. 94

Y entonces les habló de la importancia de la vegetación y del paisaje:

Sí. Creo que ha sido una de mis mejores clases, en la que el tema del paisaje vegetal, ha ido tomando forma, impulsada por el deseo de colaborar en la magnífica idea de Josefina Miralles. Y he conseguido que estos muchachos de Segundo Curso, habitualmente inquietos, siguieran mi explicación con los ojos muy abiertos, sin mover los bolígrafos ni las hojas de sus cuadernos. Y el árbol, su belleza, su utilidad, nos ha dado tema para llenar la clase. El timbre ha sonado inesperadamente (Moliner Ruiz, 1970, pág. 95).

Era mucho el respeto y reconocimiento que la profesaban y siguen profesando sus alumnos. Julián Caro, alumno de Historia de la Cultura y el Arte de Sexto el año de su jubilación, y actualmente Catedrático de Literatura y Director del Instituto *Cabrera Infante*, subraya:

sabía ganarse a los alumnos por su prestigio personal, sin necesidad de mayores imposiciones (...) el respeto con que también ella nos trataba, mezclado con un afecto desde la distancia oportuna que impedía la demasiada familiaridad pero, también, por supuesto, el temor o el recelo hacia su persona. (Caro, 2011)

“La Moliner” dejó huella en sus alumnos, fomentó el deseo de saber, el gusto por las lecturas, los viajes y la vocación de enseñar. Y nunca renunció a ser una mujer moderna.

La Moliner dejó huella en sus alumnos, fomentó el deseo de saber, el gusto por las lecturas, los viajes y la vocación de enseñar. Así lo refiere Antonio Plaza, que fue alumno suyo a principios de los sesenta en Primero y Segundo de Bachillerato. Por ella estudió Magisterio, después Geografía e Historia, y ha sido Maestro Nacional y Catedrático de Geografía e Historia del Instituto *Blas de Otero* (Plaza, 2011).

Y nunca renunció a ser una mujer moderna. Trinidad Ortúzar, con quien compartió departamento los dos últimos cursos, destaca sus charlas con las compañeras más jóvenes sobre la dignificación del papel de la mujer en la sociedad y la igualdad de trato para hombres y mujeres en el plano profesional y político. Una de las anécdotas que recuerda Trinidad es la intervención de Matilde la penúltima vez que asistió a un Claustro. Las más jóvenes solicitaban al Director que los conserjes distinguieran al dar la hora al final de las clases entre profesor y profesora, ya que lo habitual era que dijese: “la hora, señor profesor”. Matilde intervino a favor de esa iniciativa y con su prestigio y el respeto ganado durante muchos años entre sus compañeros y compañeras consiguió que la demanda fuera aceptada (Ortúzar, 2011). Poco después un Claustro Extraordinario aprobó solicitar al Ministerio el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X El Sabio en la sección “Al mérito Docente” de Antonio Mingarro, Matilde Moliner y Alberto Sánchez, próximos a su jubilación y con destacados expedientes profesionales. En la relación de méritos de Matilde y para testimoniar su interés por los asuntos culturales figuraba:

(el interés) se pone de relieve al prestar como Vicesecretaria del Patronato de Misiones Pedagógicas, su intensa colaboración en la selección de material y en la organización e inspección de las Bibliotecas rurales (Instituto Cervantes, 1928/1974).

Por su “tufillo republicano”, cuando se jubiló en 1974, le fue denegada la Orden Civil de Alfonso X el Sabio al “mérito docente” para la que la propuso el Claustro.

El resultado era previsible. Su tufillo republicano la incompatibilizaba con aquel galardón franquista, y de los tres, sólo Matilde Moliner fue rechazada. Era una injusticia más, que la disgustó, pero asumió sin lágrimas; porque lo que realmente la desazonaba aquel mes de junio de 1974 era no volver a dar clase (Arévalo Moliner, 2011). Se sobrepuso, y con su proverbial entusiasmo, la amenidad que distinguían sus clases, y arropada por sus alumnos; concluyó la actividad docente con una lección magistral de plena actualidad: “El Agua: recurso natural y geográfico” (Bueno, 2011).



Foto 6. Matilde Moliner imparte su última clase magistral en el IES *Cervantes*.1974.

Y volvió al *Cervantes* en 1981, a celebrar el cincuentenario de su fundación, a glosar sus encuentros con Antonio Machado en la sala de profesores, en las *Misiones Pedagógicas*; y a rendir un sincero homenaje a la *Institución Libre de Enseñanza*, en la que ambos se educaron:

había aprendido muchas cosas, pero sobre todo, había aprendido a enseñar, en el más amplio sentido de la palabra (Moliner, 1982) ■

Referencias bibliográficas y documentales. Entrevistas

AGA. (1941): 32/16770: Expediente de Depuración .

AGA. (1928/1974): Expediente administrativo.

ARCHIVO JAE. Residencia de Estudiantes. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app

CSIC. Misiones Pedagógicas 1931-1936. <http://cipres.residencia.csic.es>

ENTREVISTAS: Arévalo Moliner, M. (6 de agosto de 2011); Bueno, F. (30 de julio de 2011); Caro, J. (30 de julio de 2011); Ortúzar, T. (16 de junio de 2011); Plaza, A. (5 de julio de 2011).

FLECHA GARCÍA, C. (2004): "Institutos de Segunda Enseñanza en España, y primeras profesoras en los de Murcia". Homenaje al profesor Alfonso Capitán Díaz. Universidad de Murcia, pp.167-190.

FUENTE, I. de la (2011): *El exilio interior. La vida de María Moliner*. Madrid: Turner Noema.

INSTITUTO CERVANTES (1933-1974): Expediente Matilde Moliner.

MOLINER, M. (1956): "La Geografía en la Enseñanza Media española. Lo que es y lo que debiera ser". *Geographica*. Año III, nº 9-12. Zaragoza.

– (1962): *El mundo y los hombres. Geografía Universal*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.

– (1970): "Campaña en defensa de los árboles". *El Ingenioso Hidalgo*, pp.93-95.

– (1982): "Mis encuentros con Machado". *Instituto de Bachillerato Cervantes. Miscelánea en su cincuentenario (1931-1981)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 297-305.

Breve currículum

Josefa Otero Ochaíta es Doctora en Filosofía y Letras y Catedrática de Bachillerato. Ha desempeñado diversos cargos y participado en gran número de proyectos educativos. Entre sus publicaciones cabe destacar: *La Mancha de Ciudad Real en la Segunda República: dificultades económicas y conflictos sociopolíticos en la comarca de "cereales y viña"*. Madrid, Universidad Complutense (Tesis doctoral), 1990. "Unidad didáctica: *La Segunda República Española a través del Presidente Manuel Azaña: La Segunda República Española a través del Presidente Manuel Azaña, en el cincuentenario de su muerte (1940-1990)*", Getafe (Madrid), 1992. *Modernización e inmovilismo en la Mancha de Ciudad Real (1931-1936)*, Ciudad Real, Biblioteca de autores y temas manchegos, Diputación de Ciudad Real, 1993. *Aproximación histórica a la Comunidad de Madrid. Vol 1. De los Orígenes a los Austrias*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1994. "Una reflexión sobre la guerra civil: La Velada en Benicarló", *Tiempo y Tierra*, Madrid, AEPHG, 1995. (compiladora)-III. Simposio de la AEPHG. La ciudad: Historia, Geografía y Arte, Madrid, AEPHG, 1996. "La diversidad histórica de España: su imagen en la Enseñanza Secundaria". *Estado y Nación en la España Contemporánea*. MEC, 2000. Asimismo, ha elaborado distintas páginas web: Emigrantes-inmigrantes. Movimientos migratorios en la España del siglo XX: <http://sauce.pntic.mec.es/jotero>, 2005. Globalización y cambio climático: <http://www.telefonica.net/web2/josefaotero/index.htm>, 2009. Aprender a aprender (página de recursos para el alumnado)<http://jotero.en.eresmas.net>, 2009.



Francisco Barnés en la memoria de sus antiguos alumnos

Encarnación Martínez Alfaro

IES Isabel la Católica. Madrid

Sumario: 1. Datos biográficos. 2. Francisco Barnés, catedrático de Geografía e Historia. 3. Testimonios de antiguos alumnos sobre Francisco Barnés. 4. Los profesores aspirantes del *Instituto-Escuela*, alumnos de Francisco Barnés.

Resumen

Francisco Barnés Salinas, profesor de Geografía e Historia, tuvo una trayectoria marcada por los acontecimientos de la España del primer tercio del siglo XX. Catedrático de Instituto desde 1900 y afín al ideario de la *Institución Libre de Enseñanza*, vivió una época de innovaciones pedagógicas que puso en práctica en el *Instituto-Escuela* de Madrid, donde enseñó entre 1920 y 1936. Fue Ministro de Educación con la Segunda República y acabada la Guerra Civil tuvo que exiliarse en México. El recuerdo de su labor docente ha pervivido en la memoria de sus alumnos.

Palabras clave: profesor, político, *Instituto-Escuela*, innovación pedagógica, visitas y excursiones escolares, memoria de los alumnos.

Abstract

Francisco Salinas Barnes, Geography and History teacher, had a career marked by the events in Spain in the first third of the twentieth century. Since 1900 he was a secondary school *catedrático* and he was very close to the ideals of the *Institución Libre de Enseñanza*. He experienced a period of pedagogical innovations that he implemented at the *Instituto-Escuela* in Madrid, where he was teaching between 1920 and 1936. He was Minister of Public Instruction in the Second Republic and after the Civil War he was forced into exile in Mexico. The memory of his teaching has survived in his students' memories.

Keywords: teacher, politician, *Instituto-Escuela*, educational innovation, school trips and visits, students' memories.

Datos biográficos

Francisco Barnés Salinas, catedrático de instituto de Geografía e Historia y ministro de Instrucción Pública de la Segunda República, fue un ejemplo de los muchos profesores, intelectuales y científicos del primer tercio del siglo XX que alternaron su dedicación profesional y la actividad política para hacer de España un país decididamente europeo y moderno.

Catedrático de Geografía e Historia, en tres ocasiones ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública de la Segunda República. Simultaneó la labor política con la docencia en el Instituto-Escuela.

Nacido en Algeciras en 1877, Francisco Barnés cursó el Bachillerato y estudió Filosofía y Letras en Sevilla. Después de ganar en 1900 una cátedra de instituto de Geografía e Historia, trabajó en los Institutos de Pamplona y Ávila¹ antes de incorporarse al *Instituto-Escuela* en 1920, donde permaneció hasta 1936, cuando esta institución dejó de funcionar tras el estallido de la Guerra Civil. Militó en el partido de Izquierda Republicana y, proclamada la Segunda República, fue diputado en las Cortes Constituyentes de 1931. En tres ocasiones ocupó el cargo de ministro de Instrucción Pública: durante los gobiernos de Azaña, en junio de 1933; Casares Quiroga, en mayo de 1936; y José Giral, en junio de 1936. Hasta esta fecha simultaneó la labor política con la docencia en el *Instituto-Escuela*.



Fig. 1. Retrato de Francisco Barnés. MCU, AGA, caja F/0298, s.53.

Su actuación más destacada al frente del ministerio de Instrucción Pública tuvo lugar en 1933, junto a los dos ministros que luego le sucederían en el cargo, su hermano Domingo Barnés y José Pareja Yébenes. Entre los tres sacaron adelante la *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas*, que desarrollaba el artículo 26 de la Constitución por el que dichas órdenes quedaban excluidas de la enseñanza y se creaban nuevos institutos en sustitución de los colegios religiosos cerrados. En septiembre de 1936, abandonó su último cargo de ministro y, para no comprometer la seguridad de su mujer y su hijo mayor, que se habían quedado en Ávila, en la zona sublevada, evitó los cargos políticos, aunque aceptó el nombramiento de visitador de los frentes de guerra, hasta la muerte en combate de su hijo menor, Juan (Jiménez-Landi, p.463). Después desempeñó para la República algunas misiones diplomáticas. En agosto de 1937, fue nombrado cónsul en Argel y un año más tarde cónsul en Gibraltar, según consta en el expediente que de él se conserva en el Ministerio de Asuntos Exteriores. Al terminar la Guerra Civil, se exilió en México, a donde llegó procedente de Francia en el buque Nyassa. Durante el exilio fue

¹ Expediente de Francisco Barnés AGA32/7997.

profesor en el Colegio de México y participó en la creación del Museo de Chapultepec en la capital mejicana (Sáenz de la Calzada, p.235) Francisco Barnés murió en Ciudad de México en 1947.



Fig. 2. El Ministro Francisco Barnés entregando un premio a los alumnos de la Escuela de Artesanos. MCU, AGA, caja F/0298, s.53.

Francisco Barnés, catedrático de Geografía e Historia

Este trabajo se centra en la labor de Barnés como profesor de Geografía e Historia. Su concepción y práctica de la enseñanza están ligadas a las dos instituciones educativas receptoras de las corrientes pedagógicas más avanzadas de su tiempo, la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* y el *Instituto-Escuela*. Con la *ILE* mantuvo vínculos profesionales y familiares. Su padre, Francisco José Barnés y Tomás, catedrático de Historia en la Universidad de Oviedo, fue amigo de Giner y se relacionó con el círculo krausista ovetense. Cuando murió el padre, la familia se trasladó a Madrid y los jóvenes Francisco y Domingo se pusieron en contacto con Giner (Jiménez-Landi, p.461). Domingo secundó las iniciativas de Manuel Bartolomé Cossío, primero como secretario del Museo Pedagógico y luego como director a la muerte de aquél, y fue vicepresidente de las *Misiones Pedagógicas*. Francisco Barnés también formó parte del patronato de las *Misiones Pedagógicas*.

Su concepción y práctica de la enseñanza están ligadas a las dos instituciones educativas receptoras de las corrientes pedagógicas más avanzadas de su tiempo, la "Institución Libre de Enseñanza" y el "Instituto-Escuela".

La mayor parte de la actividad profesional de Barnés transcurrió en el *Instituto-Escuela* de Madrid, una institución educativa que había sido creada en 1918 por la *Junta para Ampliación de Estudios (JAE)*. La nueva institución aspiraba a convertirse en el modelo para la renovación de la educación española no universitaria y entre sus objetivos

figuraba la educación integral del alumno y la consecución de un aprendizaje razonado y reflexivo, basado en la observación de los hechos, opuesto al puramente memorístico de la enseñanza oficial. Barnés se incorporó a la plantilla de catedráticos del *Instituto-Escuela*, a instancias de Manuel Bartolomé Cossío, y de ella formó parte hasta 1936.

Aunque estaba al tanto de las innovaciones pedagógicas de la época por su vinculación con la *ILE*, Barnés, como el resto de los profesores del *Instituto-Escuela*, viajó por Europa para ampliar su formación. En 1923, estuvo en Alemania con la condición de pensionado por la *JAE* para estudiar el sistema de enseñanza de la Geografía descriptiva, la Historia, la Arqueología y el Arte. Así pudo actualizarse en la metodología de la Geografía, comprobar cómo en Alemania los profesores se planteaban la enseñanza de la Historia de una manera cíclica, con un enfoque eminentemente nacionalista, y cómo, a diferencia del *Instituto-Escuela*, no daban tanta importancia a las visitas a museos y a las excursiones. En 1924, en un escrito dirigido a Ramón Menéndez Pidal, vicepresidente de la *JAE*, Barnés solicitó otra pensión con el fin de completar su formación artística en Italia durante los meses de verano. Aunque el Arte era su gran vocación, en esta ocasión la beca no le fue concedida².

Empleaba un método cíclico con el que los alumnos profundizaban según iban madurando y un método activo con gran importancia de la cartografía geográfica e histórica, las visitas a museos y exposiciones y las excursiones.

En la programación de Geografía e Historia del *Instituto-Escuela* (*Un ensayo pedagógico*, pp. 169-175), que él mismo elaboró, Barnés explica la metodología que tenía que aplicarse en el aula. Habla fundamentalmente del empleo del método cíclico, por el que los alumnos debían estudiar ambas materias en todos los cursos e ir profundizando en sus contenidos según iban madurando intelectualmente. Defiende un modelo de enseñanza basado en el método activo y pretende que los alumnos, para un mejor aprendizaje, tengan a la vista el objeto de estudio. De ahí la importancia que tienen para Barnés la cartografía geográfica e histórica, las visitas a los museos y a las exposiciones, y las excursiones, que constituyen una de las señas de identidad del *Instituto-Escuela*. Según Manuel de Terán

la atención dedicada al arte y a su carácter educativo y formador fue lo que prevaleció, pues hubo un momento en que tal vez fue el Instituto-Escuela el centro de enseñanza europeo que mayor preferencia concedió a este aspecto del saber (Terán, p.196).

En el *Instituto-Escuela*, en los primeros cursos de Bachillerato, las clases eran de dos horas. En la primera se hacía un repaso de lo estudiado el día anterior, a partir de los apuntes tomados por los alumnos en sus cuadernos de clase, así se podían corregir los errores o hacer las aclaraciones oportunas. Después, el profesor exponía el tema siguiente y los alumnos preguntaban sobre lo explicado. Con este método, se pretendía que la explicación del profesor no fuera una lección magistral sino un verdadero diálogo profesor-alumno. En la segunda hora, más práctica, los alumnos hacían mapas históricos

² Datos procedentes del Archivo de la Edad de Plata de la Residencia de Estudiantes.

y geográficos o bien redactaban en su cuaderno los apuntes del tema explicado (Un ensayo pedagógico p. 169). Ángela, la hija de Francisco Barnés, corrobora esta metodología en el documental *La escuela olvidada*³.

Los cuadernos de clase tuvieron un gran peso en la formación de los alumnos del Instituto-Escuela (cuadernos de Geografía, de Historia, de museo, de excursiones) aunque también se utilizaron libros de texto.

Pero el sistema de trabajo del *Instituto-Escuela* no se basaba exclusivamente en los cuadernos de los alumnos. Aunque tenían un gran valor instrumental en su formación, los profesores hacían uso de los libros de texto. En la programación de Geografía e Historia Barnés especifica los libros de texto que debían utilizar los alumnos para el estudio de estas materias. Salvo en el caso de la Geografía de Palau y Vera, un autor muy vinculado a la *Institución Libre de Enseñanza*, los libros de texto que se utilizaban en el *Instituto-Escuela* eran de autores franceses (Lavissee, Seignobos, Malet e Isaac, Fallex y Maizey). La elección de los libros de texto franceses se explica porque sus contenidos estaban más actualizados, conforme a los nuevos planteamientos científicos de la Geografía y la Historia. Además estaban muy bien ilustrados, lo que permitía a los alumnos disponer de una información visual relativa a lo que tenían que aprender. Esto demuestra que, salvo en la enseñanza preparatoria, es un tópico sin fundamento afirmar que en el Instituto-Escuela nunca se utilizaron libros de texto.

En cualquier caso, los cuadernos de clase tuvieron un gran peso en la formación de los alumnos del *Instituto-Escuela*⁴. Prueba de ello es el gran número de ellos que, procedentes de algunos antiguos alumnos, se han podido conservar y que ahora nos sirven para comprobar qué contenidos estudiaron y cómo los aprendieron. Los cuadernos de Geografía e Historia conservados son de cuatro tipos: cuadernos de Geografía, cuadernos de Historia, cuadernos museo y cuadernos de excursiones.

Los cuadernos que más nos interesan en relación con el profesor Barnés son los dos últimos: los cuadernos museo y los de excursiones, puesto que el Arte fue la gran vocación de Barnés. Tanto que sus alumnos lo recuerdan de manera especial por las visitas y las excursiones artísticas que realizaron con él. Si para la enseñanza de la Geografía y la Historia, Barnés siguió a los geógrafos e historiadores franceses, en la Historia del Arte su referente fue el Centro de Estudios Históricos y, en particular, Manuel Gómez Moreno, quien a principios del siglo XX comenzó la elaboración de los catálogos monumentales y artísticos de España y luego dirigió la sección de Arqueología de dicha institución. Gómez Moreno enseñaba a sus alumnos con una metodología basada en la observación de los objetos artísticos, valiéndose de fotografías y diapositivas o haciendo excursiones para verlos *in situ*, y ese mismo método fue el que empleó Barnés en el *Instituto-Escuela*. Manuel de Terán fue testigo de que Barnés asistía a las clases de Gómez Moreno “*con una humildad admirable, como un alumno más*” (Ortega Cantero, p. 65).

³ El documental fue emitido por la 2 de TVE y el canal de Historia en enero de 2011.

⁴ La toma de apuntes en los cuadernos utilizada como metodología básica en el *Instituto-Escuela* no estuvo exenta de críticas por el riesgo de caer en la rutina como señala Juan Mainer. (Mainer, p. 224).

Los cuadernos de los dos últimos cursos son un compendio extraordinario, de gran valor informativo y pedagógico, sobre los aprendizajes de la Historia, la Geografía y el Arte que llevaron a cabo los alumnos del Instituto-Escuela.



Fig. 3. Visita al Museo Arqueológico. Cuaderno de Javier Cabañas de 2º de Bachillerato.

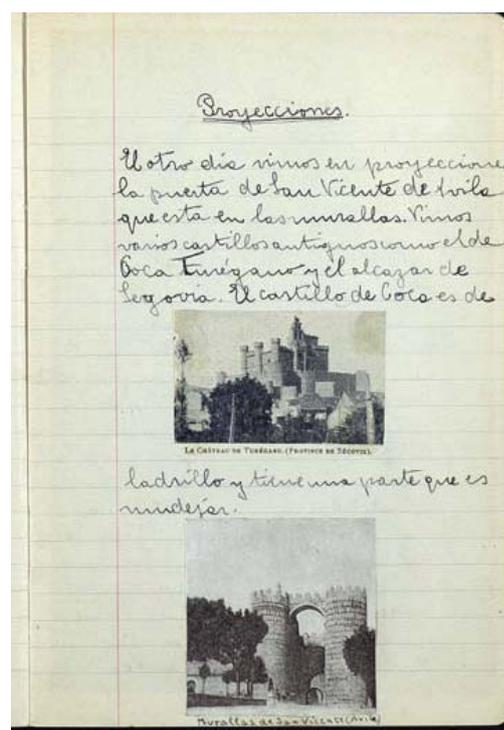


Fig. 4. Proyecciones de placas de cristal. Cuaderno de Javier Cabañas de 3º de Bach.

El método aprendido por Barnés se refleja en los cuadernos museo que hemos podido consultar⁵. En ellos, los alumnos de primero y segundo de bachillerato explican e ilustran con dibujos las obras artísticas que observaban en las visitas al Museo Arqueológico y al de Reproducciones Artísticas. Los de tercero y cuarto iban al Museo del Prado e igualmente anotaban en sus cuadernos las explicaciones de los cuadros que estudiaban y los ilustraban con recortes de folletos, revistas o postales. En estos cursos, los alumnos hacían también excursiones a ciudades próximas a Madrid. Los temas de Historia del Arte que no podían explicar *in situ* los estudiaban en clase con proyecciones de placas de cristal. En quinto y sexto de Bachillerato, los alumnos hacían excursiones de diez o quince días por distintas regiones de España. Del alumno Javier Cabañas, se conservan dos extensos trabajos sobre las excursiones de los dos últimos años de bachillerato: la de Marruecos, realizada en quinto curso, y la de Andalucía, en sexto. Los trabajos son cuadernos de 88 y 239 páginas, respectivamente, que están ilustrados con dibujos o fotografías tomadas por el mismo alumno, no con recortes. En la excursión a Andalucía, Francisco Barnés fue uno de los profesores acompañantes y sus explicaciones sobre los temas artísticos están recogidas de manera pormenorizada en el cuaderno de Javier Cabañas. Los cuadernos de los dos últimos cursos son un compendio extraordinario, de gran valor informativo y pedagógico, sobre los aprendizajes de la Historia, la Geografía y el Arte que llevaron a cabo los alumnos del *Instituto-Escuela*.

⁵ Cuadernos de Dionisio Fernández Fernández, alumno del *Instituto-Escuela* entre 1924 y 1930 y de Francisco Javier Cabañas, alumno del *Instituto-Escuela* entre 1929 y 1935.

Testimonios de antiguos alumnos sobre Francisco Barnés

Algunos antiguos alumnos del *Instituto-Escuela*, en su madurez, escribieron libros de memorias en los que refieren su paso por dicha institución. En sus recuerdos, se suelen mezclar las vivencias particulares, las apreciaciones sobre la formación recibida y los comentarios sobre los profesores y los compañeros de clase, a menudo con detalle y por lo general de forma positiva. En todas las ocasiones en las que aluden al profesor Barnés lo hacen siempre de manera elogiosa.

El editor *José Ruiz-Castillo Basala*, hijo de José Ruiz-Castillo, fundador de la editorial Biblioteca Nueva, estudió con sus dos hermanos Arturo y Miguel en el *Instituto-Escuela*. En *Memorias de un editor. El apasionante mundo del libro*, relata los años vividos como alumno del *Instituto-Escuela* y de sus profesores recuerda "a los que destacaron por su mayor responsabilidad en la labor educadora" (Ruiz-Castillo, p. 160). El primero que cita es Francisco Barnés, quien le hizo conocer los museos y monumentos más importantes de España. Entre sus recuerdos más vivos están las excursiones de media jornada de los sábados, en las que Barnés hablaba a sus alumnos de arte y de los temas más variados. También evoca las excursiones de los domingos con este mismo profesor por los pueblos madrileños y provincias limítrofes para completar lo que aprendían en clase.

El catedrático de Medicina y reputado ginecólogo *José Botella Llusía*, con motivo del cincuenta aniversario del *Instituto-Escuela*, escribió en 1968 en ABC un artículo en el que, además de reivindicar su proyecto educativo, habla con entusiasmo de la entrega profesional de Francisco Barnés:

[...] un domingo tras otro, durante todo el curso, acompañaba a un grupo de muchachos revoltosos a visitar El Escorial o Toledo, Segovia, Ávila o Salamanca. Comía con nosotros en un banco de la calle la meriendilla que sacaba de un pequeño morral y renunciaba durante toda su vida, que ya era larga, a esa holganza del domingo, a esa merienda familiar, al cine o al teatro con su mujer y sus hijos. ¿Hay alguna más completa dedicación a la enseñanza que esta entrega de toda una vida, sin fines de semana, sin descanso y sin pausa alguna, con la fruición de enseñar en lo más hondo del alma?

A esas excursiones hace referencia su hija *Ángela Barnés*, antigua alumna del *Instituto-Escuela*, en el mencionado documental *La escuela olvidada*, cuando comenta la satisfacción que experimentaba su padre al comprobar cómo se despertaba en sus alumnos el interés por la historia y el arte:

Llevaba a los alumnos de primero o así a Toledo y los alumnos le decían: Sr. Barnés ¿cuándo vamos a comer? Sr. Barnés ¿cuándo jugamos al fútbol? Y en sexto le decían: ¡ay, que va a estar la Sinagoga cerrada, ay! Y que le hacían ir corriendo a todos sitios para ver el conde de Orgaz o lo que fuera. Y decía que

Sus alumnos recuerdan las excursiones de los sábados, en las que Barnés hablaba de arte y de los temas más variados. También evocan las excursiones de los domingos por los pueblos madrileños y provincias limítrofes.

para él esa transformación era fundamental, que era lo que más le podía interesar.

Julio Caro Baroja afirma que Barnés acrecentó en él el gusto por el arte. Se crecía en las excursiones o en las visitas a los museos y explicaba Historia del arte ante los monumentos. En este campo a quien más admiraba era a Manuel Gómez Moreno.

También hace un gran elogio de la figura de Francisco Barnés el antropólogo *Julio Caro Baroja*. En *Los Baroja*, escribe sobre sus años de aprendizaje en el *Instituto-Escuela*, del que aprecia sobre todo la enseñanza que recibió en la preparatoria y en los dos últimos cursos del bachillerato, cuando pudo estudiar las materias de Letras, su verdadera inclinación. "*Recuerdo a los profesores, otra vez, con gusto: algunos eran mejores que los que explicaban lo mismo en la universidad, concretamente los de Historia y Literatura*", dice en sus memorias refiriéndose a aquellos años (Caro p.150). Más adelante, afirma que Francisco Barnés acrecentó en él el gusto por el arte, en el que ya lo habían iniciado sus padres y su tío Ricardo. De Barnés dice conservar el máximo recuerdo:

Era éste catedrático de Historia y daba lecciones muy ajustadas a la edad en que estábamos, pues ponía cierto fuego oratorio en sus palabras. Pero cuando don Paco (como le llamaban algunos familiarmente) se crecía era cuando nos llevaba a visitar los museos o cuando hacíamos una excursión a Ávila, Toledo, Segovia, Sigüenza o Albarracín y nos explicaba Historia del arte ante los monumentos. Barnés estaba enterado, aunque no era un erudito de profesión, y, sobre todo, el Renacimiento y el Barroco los conocía muy bien (Caro, p.151).

Piensa Caro Baroja que la formación artística de Barnés se debía a los cursos que Manuel Bartolomé Cossío impartía en el Museo Pedagógico, aunque matiza que a quien más admiraba en el campo del Arte era al historiador Manuel Gómez Moreno (Caro p. 151), lo que también corrobora Manuel de Terán, como ya hemos comentado.

Caro Baroja siguió manteniendo relación con Barnés en el Ateneo madrileño y en su propia casa hasta 1936, pues, aunque su familia no se identificaba con los principios defendidos por el partido al que representaba Barnés, la amistad y el cariño que se profesaban prevalecieron sobre las diferencias políticas. Concluye Caro Baroja que, si bien otros profesores del *Instituto-Escuela* quedaban en su recuerdo como puros símbolos de la Pedagogía, Francisco Barnés había sido mucho más que un profesor para él.

Emilio Torres Gallego, en su libro *Cartas para mis nietos. La educación de un joven republicano*, también se refiere por extenso a Francisco Barnés al recordar las visitas a los museos y las excursiones que realizó como alumno del *Instituto-Escuela*. Torres habla de sus visitas semanales al Museo del Prado y de las excursiones que él y sus compañeros hacían a las ciudades próximas a Madrid. Recuerda que en quinto y sexto de bachillerato hacían una excursión por Marruecos, Andalucía o

el norte de España. De lo que aprendían en las excursiones con Barnés, Emilio Torres escribe:

Cuando llegábamos a una de estas ciudades [...] y estábamos ante un monumento, nos preguntaban: época, estilo y por dónde se empezó a construir. Así como autores de los cuadros más importantes y si eran de la escuela flamenca, de la italiana, de la española, etc. Todavía tengo la costumbre de cuando voy a un sitio nuevo, hacerme yo solo las mismas preguntas y, generalmente, las contesto bien. El maestro que teníamos en esas excursiones era don Francisco Barnés, que fue después Ministro de Instrucción Pública y que era uno de los hombres que más sabían de arte en España. (Torres, p. 66).

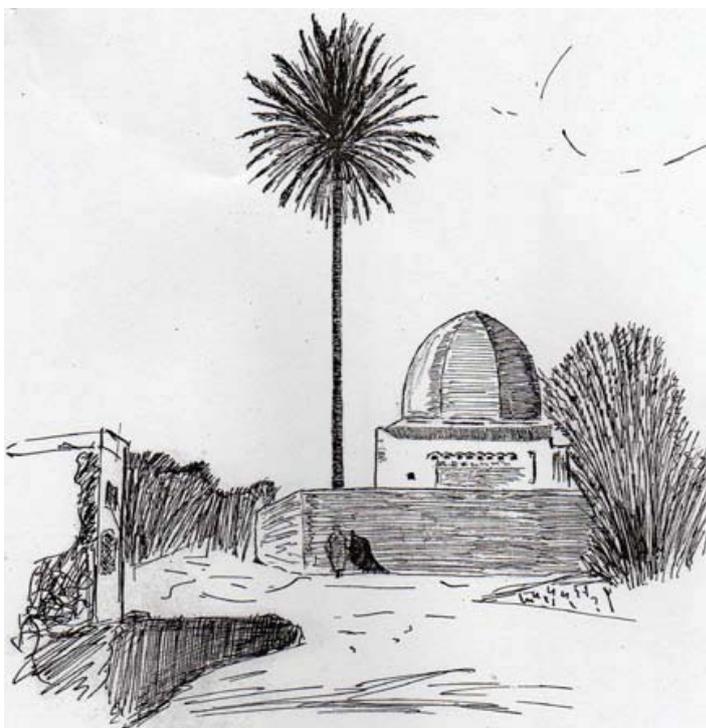


Fig. 5. Dibujo en el cuaderno de excursión a Marruecos. Cuaderno de Javier Cabañas de 5º de Bac.

Los profesores aspirantes del *Instituto-Escuela*, alumnos de Francisco Barnés

Uno de los cometidos del "Instituto-Escuela" fue formar profesores de acuerdo con los modernos métodos pedagógicos. Barnés fue responsable de formación y Manuel de Terán uno de sus alumnos.

Uno de los cometidos del *Instituto-Escuela* fue el de formar profesores de acuerdo con los modernos métodos pedagógicos que en él se estaban experimentando. Barnés fue el responsable de formar a los jóvenes profesores de la especialidad de Geografía e Historia. Uno de estos profesores, llamados aspirantes al magisterio secundario, fue *Manuel de Terán*, quien pasó en el *Instituto-Escuela* un periodo de formación de siete cursos, entre 1923 y 1930, antes de convertirse en catedrático de Geografía e Historia del centro. A lo largo de estos años y hasta 1936, cuando el *Instituto-Escuela* cerró sus

puertas, mantuvo una estrecha relación con Barnés. Nicolás Ortega Cantero refiere el juicio que Barnés le merecía a Terán:

Era una gran personalidad [...] Tenía “el don de la elocuencia” y, además, un desorden “magnífico” que le llevaba a hablar casi siempre “del tema o la lección que no correspondía”. Pero los posibles inconvenientes de ese desorden quedaban sobradamente compensados, añade Terán, con las cualidades del profesor Barnés: “Aunque el tema no coincidiera con el número de la lección del programa, les daba siempre algo a los alumnos que no era una mera repetición, sino que tenía el frescor y la hondura del saber bebido en fuentes vivas”. (Ortega, p.65)

Además de Manuel de Terán, la nómina de los profesores de Geografía e Historia que se formaron en el *Instituto-Escuela* es extensa. Por él pasaron cincuenta y tres profesores aspirantes entre 1918 y 1934. El tiempo de permanencia de estos profesores en el centro varió según los casos. Aunque lo preceptivo eran dos años de formación, algunos permanecieron en él sólo uno, mientras otros estuvieron once. Hasta que Manuel de Terán se convirtió en catedrático, Francisco Barnés fue el único catedrático de Geografía e Historia del *Instituto-Escuela*. Algunos de los profesores aspirantes que fueron formados pedagógicamente por Barnés llegaron a ser años más tarde destacados geógrafos: el mismo Manuel de Terán, Leonardo Marín Echevarría y José M^a Lacarra y de Miguel; estudiosos del Arte: Juan de Mata Carriazo, José Camón Aznar, Enrique Lafuente Ferrarri, Felipa Niño Mas y M^a Elena Gómez Moreno; e historiadores: Agustín Millares Carlo, José Cádiz Salvatierra, José M^a Igual Merino, Concepción Muedra Benedito y Manuel Ballesteros Gaibrois (Martínez, p. 178-215).

Como conclusión, cabe decir que Francisco Barnés desarrolló una importantísima labor formativa en el *Instituto-Escuela*, de la que ha quedado una honda huella en la memoria de sus alumnos. No menos importante fue también la difusión que llevó a cabo entre los profesores aspirantes de las novedades científicas y de las innovaciones metodológicas en los campos de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte. Por todo ello, e independientemente de la valoración que pudiera hacerse de su gestión política, su figura merece ser recordada y ocupar un puesto destacado en la historia de la educación española ■

Referencias bibliográficas

Archivos consultados: Archivo General de la Administración (AGA), Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Archivo de la Edad de Plata.

BOTELLA LLUSIÁ, J. (1968): “Cincuentenario del Instituto-Escuela”. Diario *ABC*.

Cuadernos de Francisco Javier Cabañas Rodríguez, facilitados por su hija, Leticia Cabañas, y digitalizados en el Instituto *Isabel la Católica*.

Cuadernos de Dionisio Fernández Fernández. Archivo Histórico de la *Fundación Colegio Estudio* de Madrid.

JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A. (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. T. IV. Madrid: Editorial Complutense.

JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS (1925): *Un ensayo pedagógico. El Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, Métodos, Resultados)*. Madrid.

MAINER BAQUÉ, J. (2009): *Inventores de sueños*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

MARTÍNEZ ALFARO, E. (2004): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ORTEGA CANTERO, N. (2007): "Manuel de Terán y el Instituto-Escuela", en *Manuel de Terán 1900-1984 geógrafo*. Madrid: SECC y Residencia de Estudiantes, pp. 55-76.

RUIZ-CASTILLO, J. (1979): *Memorias de un editor. El apasionante mundo del libro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SAENZ DE LA CALZADA, C. (1976): "Educación y pedagogía". En ABELLÁN, J. L. (Coord.) *El exilio español de 1939*. Madrid: Taurus.

TERÁN, M. de (1977): "El Instituto Escuela y sus relaciones con la Junta para la Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza". En *El centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos, pp. 189-197.

TORRES GALLEGU, E. (2007): *Cartas para mis nietos. La educación de un joven republicano*. Madrid: Cícón.

Breve currículum

Encarnación Martínez Alfaro es catedrática de Geografía e Historia del IES *Isabel la Católica* de Madrid. Ha elaborado materiales didácticos, impartido cursos y realizado ponencias en relación con su especialidad. En los últimos años, se ha dedicado a la recuperación e investigación del patrimonio documental y bibliográfico del *Instituto-Escuela* que se conserva en el IES *Isabel la Católica*. Fruto de su labor de investigación es la publicación del libro *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid* (Biblioteca Nueva). Actualmente colabora en programas y asociaciones cuyo objetivo es la recuperación del patrimonio de los centros docentes.

Domínguez Ortiz, semblanza de una coherencia vital

Laura Beatriz Andreu Lorenzo

IES Beatriz Galindo. Madrid

Sumario: Introducción 1. Retrato. 2. La enseñanza de la Historia. 3. Una mirada por su obra historiográfica.

Resumen

Don Antonio Domínguez Ortiz fue uno de los profesores más brillantes en la disciplina de Geografía e Historia, que tuvo la enseñanza media durante el siglo XX. Cuatro aspectos destacan en la vida de este Historiador: la gran humanidad de su persona, su quehacer docente durante treinta y siete años, la persistente tarea de investigación y publicación sobre la Historia moderna y su labor como maestro de Historiadores. Tenía un concepto de la Historia tanto para ser investigada como para ser enseñada, además precisamente en la enseñanza media.

Palabras clave: Catedrático de Geografía e Historia, enseñanza secundaria, Historia social, enseñanza de la Historia, historiografía, *IES Beatriz Galindo*.

Abstract

Don Antonio Domínguez Ortiz was one of the brightest teachers in the subject of Geography and History in secondary education during the twentieth century. Four aspects stand out in the life of this Historian: his great humanity, his teaching work for thirty-seven years, his continuing task of research and publication on modern history and his work as a teacher of history. He had a concept of history to be both investigated and taught, precisely in secondary education.

Keywords: Geography and History catedrático, secondary education, social history, History teaching, historiography, *Beatriz Galindo secondary school*.

Introducción

El IES *Beatriz Galindo*, como institución, es un lugar donde decenas de personas han dejado y dejan una buena parte de sus vidas. Así, es un compendio de Historias

particulares, de logros individuales en la enseñanza, la investigación y la labor cotidiana, un archivo de trayectorias, de anécdotas y de itinerarios de viaje por la vida. Una de esas personas sería el profesor Don Antonio Domínguez Ortiz.

Por su pertenecía al claustro como catedrático de Geografía e Historia, trasladaré en algún momento los sentimientos de sus antiguos compañeros y compañeras y de alumnas, —hay que recordar que por entonces el Centro era femenino— que directa o indirectamente recibieron su enseñanza, bien en el aula o a través de sus investigaciones. Cuando existe una bibliografía tan exhaustiva sobre su persona y su obra, realizada por especialistas¹, resulta difícil aportar algo más o describir a tan ilustre maestro.

Retrato

Deberíamos recordar primero que el profesor Domínguez Ortiz pertenecía a esa generación nacida después de los acontecimientos históricos alrededor de 1898. Don Antonio nace en Sevilla, el 18 de octubre de 1909, en una familia de clase media, cristiana, unida, austera y muy preocupada por la educación de los hijos, unos rasgos que marcarían su personalidad. Su formación de origen fue autodidacta y su escolarización tardía. Su padre, artesano-tallista de profesión, aconsejó a su hijo primogénito seguir su oficio, de larga tradición familiar; lo que realizaría durante cuatro años. Esta decisión, le haría reconocer más tarde que fueron “años perdidos”.



Foto 1. D. Antonio Domínguez Ortiz. La cátedra del Dpto. de Geografía e Historia lleva su nombre.

En 1923, se incorpora a la Escuela Normal de Magisterio y más tarde a la Facultad de Filosofía y Letras. Mientras tanto era asiduo de todas las bibliotecas importantes de la ciudad y ya había hecho sus primeras incursiones en los archivos. Su temprano paso por ellos le marcaría. Aunque reconoce que ni los métodos de enseñanza, ni las

¹ Adela TARIFA FERNÁNDEZ (2004) y Antonio Luis CORTÉS PEÑA (2004) respectivamente.

infraestructuras de la universidad sevillana de los años treinta facilitaban la vocación investigadora del alumnado.

Maestro, catedrático de instituto, profesor de las Universidades de Sevilla y Granada, miembro del Instituto de Estudios Madrileños, del Ateneo y de la Real Academia de la Historia, su labor investigadora dio como fruto una inmensa bibliografía.

Terminada la licenciatura en su ciudad natal, con Premio Extraordinario, se presenta a las primeras oposiciones que convoca la II República. En 1932 toma posesión de la plaza de maestro de escuela en Écija. Pero a finales de 1933 llega a la Universidad Central de Barcelona, tras una convocatoria, para realizar unos cursillos de formación con objeto de impartir clase en los nuevos centros estatales de secundaria. Al finalizar el cursillo, D. Antonio elige destino en el recién creado Instituto *Murillo* de Sevilla. Poco después, gana por concurso-oposición una plaza de profesor auxiliar de Historia Universal Moderna y Contemporánea en la Universidad de Sevilla, puesto en el que permanece hasta la sublevación militar de 1936 contra la República.

Tras la Guerra Civil, durante la cual ha sido archivero en el cuartel y profesor por las mañanas, se convocan oposiciones a cátedras de instituto, tras sacar el número dos, elige el Instituto Femenino de Palma de Mallorca, corría el año 1940. Antes de incorporarse a su nuevo centro, contrajo matrimonio con Doña Magdalena Iglesias, también profesora de secundaria. Aunque se marcha de su querida Sevilla, se lleva su Historia y recuerdos publicando lo que sería el comienzo de su inmensa bibliografía y la dedicada a su ciudad: *La población de Sevilla en la Baja Edad Media y en los tiempos modernos* (1941).

Regresa al año siguiente a Andalucía, destinado al Instituto *Columela* de Cádiz (1941-1942). Como no ha dejado su labor investigadora y empieza a sobresalir en el ámbito de la historiografía, le atrae la actividad universitaria de Granada, sus bibliotecas y archivos, por lo que decide solicitar el traslado. Su etapa docente granadina se desarrolla por diversos centros: *Ángel Ganivet* (1942-1959), *Padre Suárez* (1959-1966) y el recién creado *Padre Manjón* (1966-1967), compaginando con una intensa actividad investigadora y estableciendo contactos con otros Historiadores de prestigio. También conseguiría, en 1965, por concurso-oposición la plaza de profesor adjunto de Historia de España en la Universidad de Granada. Si sus méritos empiezan a reconocerse en estos años, es su llegada a Madrid en 1967 al instituto *Tirso de Molina* donde ejerce durante un curso, y posteriormente su traslado al *Beatriz Galindo*, cuando goza de gran prestigio en los ámbitos culturales madrileños: el Instituto de Estudios Madrileños, el Ateneo y la Real Academia de la Historia, donde ingresaría el 4 de octubre de 1974, con un discurso titulado *El régimen señorial y el reformismo borbónico*. Su retiro de la enseñanza oficial le hace abandonar Madrid y regresa a Granada, continuando con su fructífera labor investigadora.

Recibe múltiples premios, honores y distinciones entre ellos, el Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales (1982) y el Menéndez Pidal de Investigación Histórica (1986). Es

nombrado hijo predilecto y medalla de oro de la ciudad de Sevilla e hijo adoptivo y medalla de oro de la ciudad de Granada. La Junta de Andalucía en 1983 lo designa Andaluz Universal e igualmente Hijo Predilecto de Andalucía, dos años más tarde. Igualmente le fueron concedidas diversas condecoraciones, como la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio y la Oficial de las Artes y las Letras de Francia (1985). Aunque ejerció como profesor de Enseñanza Media, fueron varias las universidades que lo distinguieron con el nombramiento de Doctor "Honoris Causa": Granada, la Central de Barcelona, la Complutense de Madrid, Sevilla, Cádiz, Córdoba y Burdeos.

Fallece en la ciudad de la Alhambra en 2003, manteniendo hasta el final de su vida una intensa actividad intelectual, tras una fructífera labor en el campo de la investigación histórica. Como escribe Carmen Iglesias:

Desde 1941 en que publica su primer artículo hasta ahora mismo, su vida ha sido un ejemplo de trabajo bien hecho y siempre en crecimiento... No solo asombra su capacidad de trabajo, sino la excelencia con que ese trabajo paciente y continuo de investigación ha sido hecho (Iglesias, C., 2003, p. 39).

La enseñanza de la Historia

La mayor parte de la vida profesional de Don Antonio se desarrolla como profesor de bachillerato, desde que en 1940 supera la oposición de catedrático numerario de Enseñanza Media hasta su jubilación en 1979. En estos años, compagina la investigación histórica con la docencia en las aulas: *"si no hubiera ejercido la docencia hubiera tenido más tiempo para investigar y escribir, pero si se distribuyen bien las tareas hay tiempo para todo"*. Alusión a ello en una entrevista² que el periodista Antonio Burgos le realiza al ilustre profesor de historia:

A.B.- ¿No ve usted absurdo e incluso una alegría en el gasto de los presupuestos del estado que un talento como el suyo quede dilapidado dando clases a alumnos de un Instituto de Enseñanza Media?

A.D.O.- Bueno, yo quito eso "de un talento como el mío" y le voy a contestar muy sinceramente. A mí la Enseñanza Media me gusta; es un tipo de docencia al que estoy muy acostumbrado, y no me plantea problemas. A mí lo que me molesta no es eso; es el número excesivo de horas, porque nuestro horario docente es doble o triple que el universitario... Me gusta aconsejar al que acude a mí en busca de datos, le atiendo en lo que puedo y me parece que esto también es magisterio.

Ese magisterio lo ejercía con sus compañeros, y con las alumnas en el aula y fuera de ella. Don Antonio siempre prefirió los centros femeninos porque en su personalidad

Ejercía su magisterio con sus compañeros, y con las alumnas en el aula y fuera de ella. Don Antonio siempre prefirió los centros femeninos porque en su personalidad había un sentido paternalista muy acusado.

² Entrevista que realiza el periodista sevillano Antonio BURGOS en la revista *Triunfo*: "Don Antonio Domínguez Ortiz, con Sevilla al fondo", p. 50.

había un sentido paternalista muy acusado en relación con el mundo de la mujer. Y sigue respondiendo al periodista, más tarde, en referencia a su labor investigadora,

... Como a las quince, dieciocho o veinte horas de clases (según los casos) hay que agregar otras tantas de tareas complementarias, la verdad es que no queda mucho tiempo para investigar.

Desde 1967 hasta su jubilación en noviembre de 1979 estuvo destinado en el *Beatriz Galindo*, siendo desde 1975 Vicedirector de dicho instituto.

¿Cómo le recuerdan sus compañeros? Rafael Fernández Ramírez, catedrático de Física y Química y luego Director, lo recuerda³ como un compañero leal, afectuoso, presto a colaborar con sus consejos, dictados por su saber y su experiencia. La sencillez de su comportamiento en todo momento, era fiel reflejo de su talla humana en paralelismo con su alta profesionalidad. Todos sus actos, como su conversación, eran

A sus compañeros les sorprendía su actitud siempre afectuosa para con todos, sin distinguir el rango o puesto que éstos ocuparan, su talante prudente y modesto que parece ser patrimonio de los auténticos sabios.

mesurados y pausados. A sus compañeros les sorprendía su actitud siempre afectuosa para con todos, sin distinguir el rango o puesto que éstos ocuparan, su talante prudente y modesto que parece ser patrimonio de los auténticos sabios. Para Encarnación García Fernández, catedrática de Francés, fue siempre el compañero entrañable, sencillo, bueno, cordial, acogedor, delicado en el trato y con un fino sentido del humor. Cuenta como su labor no se redujo solo a la enseñanza de su disciplina;



Foto 2. Junta de Evaluación en el despacho de Dirección del IES *Beatriz Galindo* con las profesoras Juana de José, Pepita Viñas, Inés García Escalera y Clara Sáenz de Pipaón.

baste como ejemplo que, voluntariamente, con motivo de un campeonato de ajedrez entre centros de Enseñanza Media de Madrid, Don Antonio *“vino al Instituto, todos los miércoles por la tarde, para transmitir sus conocimientos sobre el tema a las alumnas que participaban en él”*. Miguel García-Posada, catedrático de Lengua Castellana y Literatura, lo definió como *“señor en las formas y en el espíritu”* y Ana M^a González Vicario, compañera de departamento, cuenta que fue la primera persona que conoció en el centro, y a partir de entonces admiró su cordialidad y sencillez; parecía que

³ Testimonio de Rafael FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Director del IES *Beatriz Galindo* en “Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz”. Ministerio de Educación y Ciencia, 1981, pp. 11-12.

desde su gran altura, con la mirada perdida, estaba por encima de todo y todos, y, sin embargo, siempre manifestaba un gran interés por lo que sucedía, teniendo la respuesta adecuada, inteligente y chispeante como buen sevillano y hombre de gran sentido del humor. Así, Flor Blanco, profesora interina de Historia en esa época, relata como al principio de curso en todos los departamentos se creaba una cierta tensión por la elección de horarios, y una profesora agregada quería mejorar el suyo cambiando algunas horas de los profesores interinos, “*Don Antonio nos pidió todos, puso el suyo también y se los entregó a la profesora diciéndole: elige el que quieras*”; evidentemente se quedó con el que tenía.

Se dedicó a la investigación por pura pasión por la Historia. Una Historia explicada con sencillez expositiva, relacionándola con elementos económicos, sociales y culturales e incentivada con actividades prácticas.

Como catedrático de instituto, en un contexto ni política ni profesionalmente fácil, y a partir de una capacidad de trabajo excepcional, se dedicó a la investigación por pura pasión por la Historia⁴. Una Historia explicada con una sencillez expositiva, con suma claridad, con la finalidad de que las alumnas comprendieran las grandes líneas del proceso histórico, relacionándola con elementos económicos, sociales y culturales,

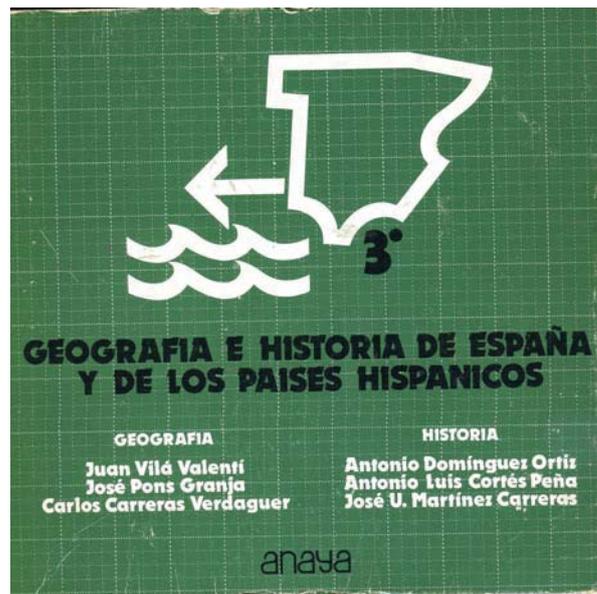


Foto 3. Portada de un libro de texto

e incentivando con actividades prácticas, en las que el alumnado se sintiera protagonista. En la enseñanza vigente, en esos tiempos, no se utilizaban apenas instrumentos complementarios de tipo práctico, sobresalía la lección magistral, sin comprobar si había progresión en los conocimientos, algo que no tenía sentido.

realiza para tercero de bachillerato, aparecen propuestas novedosas en aquel momento, como textos históricos, cronologías, síntesis, mapas y gráficos, etc. y actividades a desarrollar por los alumnos. Aunque ya le queda poco a Don Antonio de profesor en activo.

A mediados de los setenta participaría en la elaboración de interesantes libros de texto, para la Reforma de Villar Palasí. En estos manuales, especialmente el que

Dos aspectos básicos concurren en su docencia, la referencia obligada a la evolución cronológica, como un proceso que viene de lejos y que, poco a poco se nos va acercando

⁴ Ricardo GARCÍA CARCEL en “Antonio Domínguez Ortiz, un Historiador social”. *Historia Social* nº 47 (2003), pp. 3-8.

y la objetividad en cuanto a la Historia de España, nada que ver con el sesgo nacionalista que mostraban algunos docentes.

Su hija Magdalena⁵, también profesora de historia, cuenta cómo en una de sus últimas lecciones, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, ante la situación de una enseñanza de la Historia que confronta y se pone al servicio de lo que separa, acabaría diciendo:

Si esa es la Historia que va a acabar triunfando para la educación de nuestros jóvenes, yo, que amo la Historia más que a nada, solicito, precisamente, por lo que la amo, que sea suprimida de los programas de enseñanza, porque se ha prostituido su presencia en ellos.

Según palabras suyas, el Plan de Enseñanza de la Historia

es malo porque ha destruido la personalidad de la Historia, que se ha metido dentro de un área de Ciencias Sociales, con las que tiene relación, pero eso no quiere decir que dentro de dichas ciencias la Historia no tenga personalidad. Han reducido la Historia a un conocimiento para entender mejor los problemas actuales. Los Historiadores no podemos estar de acuerdo con eso, aunque la Historia sea una especie de instrumento auxiliar para entender otra cosa. La Historia tiene una existencia propia.

Y recuerda la figura de su padre:

Quisiera haceros saber la profunda preocupación que tuvo hasta el final de sus días por el tema de la enseñanza de la Historia en ese nivel educativo que él siempre denominó Enseñanza Media que era el término utilizado en aquellos años en que él ejercía la cátedra de Historia de distintos institutos.

Continuando:

Dados los problemas derivados de la LOGSE en el sistema de enseñanza, él siempre me decía que, pese a todos los obstáculos, cuando un profesor se encierra en la clase con sus alumnos tiene infinitas posibilidades de transmitirles lo que él realmente está interesado en que oigan y comprendan sobre lo que es la memoria de nuestro pasado y que ese poder y esa autonomía nos lo concede la "libertad de cátedra", nunca debemos desaprovecharlas.

También ejerció la docencia en centros universitarios, presentándose en varias ocasiones a cátedras de Historia moderna. Pero estaba al margen de los grupos académicos que por

⁵ Palabras que le dedica Magdalena DOMINGUEZ IGLESIAS, su hija, en el "Homenaje in memoriam de Don Antonio Domínguez Ortiz", celebrado en el IES *Domínguez Ortiz* de Madrid y que reproduce la revista *El Sabio* nº 10, 2004. p. 33.

Aunque ejerció la docencia en centros universitarios, no consiguió ninguna cátedra de Historia moderna porque estaba al margen de los grupos académicos que por entonces controlaban la universidad española.

entonces controlaban la universidad española, se presentaba por libre. No consiguiendo el premio que merecía.

Don Antonio Domínguez Ortiz, en las reuniones que allá por los años setenta agrupaban a catedráticos de universidad y de enseñanza media para elaborar los programas de la Ley Villar Palasí, comentaba que acababa de regresar de impartir un ciclo de conferencias en una universidad británica. Allí, fue presentado como “uno de los más prestigiosos catedráticos de la universidad española”. Don Antonio levantó discretamente la mano y precisó: “No soy catedrático de universidad, soy catedrático de instituto”. Su presentador calló un momento, sorprendido, y luego dijo al público: “Ya lo ven, señores, eso es España. En Inglaterra no podemos permitirnos esos lujos”. (González Gallego, I., 2003, p.5).

Una mirada por su obra historiográfica

Si en 1999, una Historiadora andaluza, Adela Tafira, escribió la más extensa semblanza biográfica⁶ que poseemos del profesor Domínguez Ortiz, es el profesor de la Universidad de Granada Cortés Peña⁷ el que ha recopilado sus trabajos historiográficos, de una manera pormenorizada, desde 1941 con un artículo sobre la población sevillana en la revista de la Real Sociedad Geográfica hasta 2003 con la intervención en un homenaje a la profesora M^a Dolores Tortosa. En medio más de 450 publicaciones en su quehacer historiográfico sobre los tres siglos de la modernidad. (Fernández Díaz, R., 2004, p.73).

La temática de su obra es plural, aunque prevalece la hegemonía de lo social. Su pasión por la Historia la ejerció con rigor científico, capacidad de trabajo e independencia intelectual.

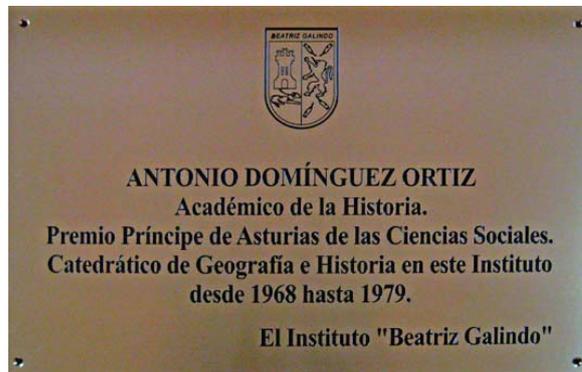


Foto 4. Placa en la Biblioteca del Centro.

La temática de su obra es plural, aunque prevalece la hegemonía de lo social, después, de mayor en menor grado las dedicadas a la Historia política, económica, urbana, etc. y, mucho antes de que empezara en España la Historia de las mentalidades él había introducido variables en el comportamiento social de

honor o prestigio, de clientelismo familiar. Y siempre con el mayor rigor metodológico posible, como señala Roberto Fernández⁸, su pasión por la Historia la ejerció con rigor científico, capacidad de trabajo, independencia intelectual. Por otro lado fue innovador en la selección de problemas y en su resolución, algo poco común en la historiografía española de su época.

6 TAFIRA FERNÁNDEZ, Adela, (1999) “Don Antonio Domínguez Ortiz: semblanza de un Historiador andaluz”. Biografía y estudio preliminar de la obra de A. Domínguez Ortiz *Alteraciones andaluzas*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pp. 15-74.

7 CORTÉS PEÑA, Antonio Luis (2004): “Bibliografía”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n^o 38, pp. 94-120.

8 Roberto FERNÁNDEZ. “Antonio Domínguez Ortiz: la Historia como pasión”, *Revista de Historia Jerónimo Zurita*, n^o 73. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2000.

Pensaba que pocas disciplinas, como la Historia, para comprender la naturaleza del hombre y explicar la complejidad en la que se desenvolvía su vida cotidiana, y aunque sus publicaciones incidieran en multitud de temas su condición de Historiador social es evidente a lo largo y a lo ancho de las mismas, ejerciéndola con ejemplar rigor historiográfico. A lo social llegó, más que por una adscripción ideológica determinada, por la sensibilidad ante la cotidianidad.

No todos los sectores sociales le merecieron la misma atención; su interés se centró en los grupos privilegiados de la nobleza y el clero y en las minorías marginadas. Con respecto a los primeros, por la inquietud ante las razones del fracaso o la decadencia histórica de España, que también sintieron “la generación del 98”, el parasitismo señorial y la impronta que las directrices eclesiásticas imponían al Estado; así como el contraste entre la iglesia oficial y la religiosidad popular. Su obra fundamental sería: *La sociedad española en el siglo XVII. El estamento nobiliario* (1963) y *el estamento eclesiástico* (1970) que luego refundiría en *Las clases privilegiadas en la España del Antiguo Régimen* (1973). El siglo XVIII sería abordado en *La sociedad española del siglo XVIII* (1955), luego convertido en *Sociedad y estado en el siglo XVIII español* (1976), libro éste especialmente querido por Don Antonio porque, como decía él mismo “*tiene el mérito de haber anticipado la tendencia actual a regionalizar la Historia*”, regionalización de la que él sería precursor incuestionable⁹.

Su interés se centró en los grupos privilegiados de la nobleza y el clero y en las minorías marginales, entre ellos, los conversos y los moriscos. También son numerosas las obras de síntesis que ha escrito.

Su gran sensibilización social le lleva a interesarse por los perdedores de la sociedad, entre ellos los conversos y moriscos, víctimas mayoritarias de la Inquisición. A ellos dedicó *La clase social de los conversos en Castilla en la edad moderna* (1952) luego reconvertido en *Los judeoconversos en España y América* (1971) e *Historia de los moriscos* (1978), que escribió con Bernard Vincent.

Son numerosas las obras de síntesis que ha escrito, señalando especialmente su colaboración en la *Historia económica y social de España y América* (1961) o su última *Historia de España: España. Tres milenios de Historia* (2000). Siempre consideró que sus aportaciones no debían quedarse circunscritas al mundo académico llevando a cabo su vocación divulgadora. En uno de los últimos homenajes en la Real Academia de la Historia, en 2002, manifiesta con contundencia:

“La Historia de España es lo suficientemente interesante como para que se respete su unidad, su integridad, sin amputarla por motivos localistas o deformarla por prejuicios ideológicos... España es mucho más antigua que el estado español, porque surge de la descomposición del Imperio Romano”, afirmó con dotes pedagógicas (Andreu, J.A., 2003, p. 119).

⁹ Candelas González González en *La Voz del Beatriz*, (2008) nº 20, p. 8, con motivo del homenaje llevado a cabo en el centro, donde se colocó una placa conmemorativa en la fachada del edificio y su nombre a la Biblioteca.

Opinaba, sin dejar ese tono humorístico que le caracterizaba, que el hecho de que nos peleemos es una señal inequívoca de que somos españoles. ¿Qué opinaría, hoy en día, de los debates y enfrentamientos que se llevan a cabo todos los años el 2 de enero en Granada por la denominada fiesta de “La Toma”?, la celebración de la caída del Reino Nazarí, fiesta tradicional arraigada desde hace mucho tiempo en la ciudad y que no tiene mayor contenido ideológico que el que quieren asignarle sus detractores, presentándola como estandarte del histórico enfrentamiento entre el Islam y la Cristiandad.

Si hay una temática querida y que está presente en sus intereses es Andalucía: “las gentes”, el fenómeno urbano, el Islam, la vocación americana andaluza, el problema agrario y el fracaso de la industrialización...

Pero si hay una temática querida y que está presente en sus intereses es Andalucía. Son numerosos los títulos expresamente dedicados a su región natal, asumiendo el reto de dirigir la *Historia de Andalucía* (1980), en la que buscaba estudiar la trayectoria histórica de la región desde los orígenes hasta el momento presente. Tanto él como sus colaboradores emplearon un lenguaje llano sin tecnicismos para acercar la obra a cualquier lector, apoyándose en una bibliografía que resultara útil a los especialistas. Más tarde escribiría *Andalucía, ayer y hoy* (1983), obra de reflexión histórica sobre la identidad andaluza, en la que analiza aquellos aspectos que sobresalen en toda la bibliografía del profesor: ‘Las gentes’, el fenómeno urbano, el Islam, la vocación americana andaluza, el problema agrario y el fracaso de la industrialización, etc.

La obra de Domínguez Ortiz nunca ha envejecido. Gozó siempre de la frescura de la modernidad, de la modernidad no del ruido mediático, ni de ansiosa busca de interrogantes nuevos, sino de la capacidad de respuestas nuevas a interrogantes clásicos, de la coherencia con la propia trayectoria intelectual, de la fidelidad a sus propios principios y convicciones. Precisamente porque nunca tuvo discípulos universitarios directos su disponibilidad siempre fue indiscriminada y somos, al menos, dos generaciones de Historiadores los que siempre lo tendremos como referente intelectual y hasta moral en nuestro ejercicio profesional (García Cárcel, R., 2003, p. 7) ■

Referencias bibliográficas

ANDREU MELLADO, Juan Antonio (2003): “En memoria de un gran Historiador: Don Antonio Domínguez Ortiz”, *Cátedra Nova*, junio, pp. 118-119.

CORTÉS PEÑA, Antonio Luis (2004): “Bibliografía”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 94-120.

DOMINGUEZ IGLESIAS, Magdalena (2004): “Homenaje in memoriam de Don Antonio Domínguez Ortiz”, *El Sabio* nº 10, p. 33.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Roberto (2004): “Las características de su obra”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 72-81.

GARCÍA CÁRCEL, Ricardo (2003): “Antonio Domínguez Ortiz, un Historiador social”, *Historia Social* nº 47, pp. 3-8.

GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2004): "Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la obra didáctica de Domínguez Ortiz", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 38, pp. 31-69.

HERRERA GARCÍA, Antonio (2004): "Sus temas capitales", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 81-93.

RETRATOS (2004) [DVD], Sevilla, Canal Sur, 44 min.

TARIFA FERNÁNDEZ, Adela (2004): "Biografía de Don Antonio Domínguez Ortiz", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 7-20.

VALDEÓN BARUQUE, Julio (2004): "Antonio Domínguez Ortiz, profesor de secundaria", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 21-26.

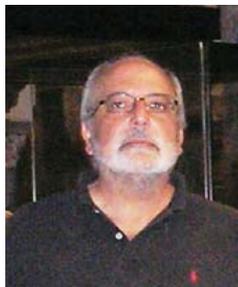
VV.AA. (1981): *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 11-12.

VV.AA. (2004): *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*. Córdoba: Real Academia de Córdoba. pp. 7-72.

VV.AA. (2005): *Temas de Historia de España. Estudios en homenaje al profesor Don Antonio Domínguez Ortiz*. Madrid: Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía. pp. 7-35.

Breve currículum

Laura Beatriz Andreu Lorenzo es profesora responsable de la biblioteca *Antonio Domínguez Ortiz* del IES *Beatriz Galindo* de Madrid. Licenciada en Geografía y Máster en Biblioteconomía, es especialista en bibliotecas escolares: Premio *Giner de los Ríos* a la Calidad Educativa del MECD (1998), Premio *Giner de los Ríos* a la Innovación Educativa de la Universidad Carlos III de Madrid (2000) y Premio *Nacional de Buenas Prácticas para la Dinamización e Innovación de las Bibliotecas Escolares* (2006). Colabora con distintos organismos y CC.AA. en los cursos de Formación del Profesorado así como en publicaciones especializadas. Ha publicado *Vida de Beatriz Galindo*. Madrid: Eila Editores, 2009.



Antonio Fraguas y Fraguas (1905-1999)

Antonio Prado Gómez
IES Lucus Augusti Lugo

Homo sum et nihil humanum a me alienum puto.
Publio Terencio Africano, s. II dC.

Sumario: 1. Apuntes biográficos. 2. Antonio Fraguas y Lugo. 3. Antonio Fraguas y Santiago. 4. El docente “*San Fraguas*”. 5. Una extensa y dispar obra escrita. 5. Epílogo.

Resumen

Antonio Fraguas Fraguas, catedrático de Geografía e Historia de los Institutos Masculino de Lugo (hoy *Lucus Augusti*) y Femenino de Santiago (hoy *Rosalía de Castro*) fue un docente preocupado por su tierra y por sus gentes, una inquietud que procuró inculcar a sus discípulos de ambos sexos. Fue, asimismo, un hombre bueno en el pleno sentido de la palabra, un profesor culto y un activo escritor que publicó a lo largo de su prolongada vida más de 350 trabajos. Aquí se pretende reflejar una vida de gran integridad personal que, superando las difíciles décadas marcadas por la Guerra Civil, consiguió llevar adelante un importante trabajo intelectual y docente y que se hizo merecedor de numerosos reconocimientos, ya en vida del propio biografiado.

Palabras clave: Antonio Fraguas Fraguas, Instituto Masculino de Lugo, Instituto Femenino de Santiago de Compostela, Museo do Povo Galego, Consello de Cultura Galega, Seminario de Estudos Galegos, Instituto *Padre Sarmiento*.

Abstract

Antonio Fraguas Fraguas, a Geography and History *catedrático* in the male secondary school in Lugo (called *Lucus Augusti* today) and in the female one in Santiago (*Rosalía de Castro* today) was a teacher concerned about his land and its people and who tried to instill this concern in his pupils of both sexes. He was also a good man in every sense of the word, an educated teacher and an active writer who published more than 350 works throughout his long life. This article intends to reflect his life of great personal integrity

that, overcoming the difficult decades marked by the Civil War, managed to carry out a major teaching and intellectual work which earned him numerous acknowledgements, even in his lifetime.

Keywords: Antonio Fraguas Fraguas, male secondary school in Lugo, female secondary school in Santiago de Compostela, *Museo do Pobo Galego*, *Consello da Cultura Galega*, *Seminario de Estudos Galegos*, “*Instituto Padre Sarmiento*”.

Apuntes biográficos

Antonio Fraguas Fraguas nace en Loureiro de Cotobade, Pontevedra, el 28 de diciembre de 1905. Estudiante tardío, ingresa en 1919 en el Instituto de Pontevedra en el que remataría su bachillerato en el curso 1923-24. En 1924 se matricula en Filosofía y Letras en la Universidad de Santiago donde realizaría una brillante carrera que termina en 1928; durante esos años de estudiante universitario se incorporaría al *Seminario de Estudos Galegos* y empezaría a colaborar en campañas de investigación arqueológica, una actividad que iba a interesarle toda su vida, aunque más desde el punto de vista de la catalogación que de la excavación.



Foto 1. Antonio Fraguas, c.1925.

El mismo año que terminaba su carrera universitaria empezaba la de docente que desarrollaría durante un lustro como profesor ayudante del Instituto provincial de Santiago y de la Universidad compostelana. El 16 de julio de 1932 contraía matrimonio con Teresa Martínez Magariños, iniciando una prolongada unión rematada, sin descendencia, con el fallecimiento de Teresa en 1996.

Intentó convertir el instituto de A Estrada en un núcleo dinamizador de la cultura estradense: organizó conferencias científicas y literarias y puso en funcionamiento la biblioteca, laboratorios y gabinete de Historia Natural.

En octubre de 1933 era nombrado profesor del colegio de A Estrada, que al año siguiente se convertiría en instituto elemental de Segunda Enseñanza y en 1935 en instituto nacional. Antonio Fraguas, aprovechando el puesto de secretario que ocupó, intentaría convertir el centro en un núcleo dinamizador de la cultura estradense, organizando conferencias y charlas de carácter científico y literario y poniendo en marcha la biblioteca, los laboratorios y un gabinete de Historia Natural.

La Guerra Civil cambió completamente el panorama vital y profesional de nuestro biografiado, que ya no podrá iniciar las clases del curso 1936-37. Acusado de simpatizar

con el Partido Galleguista es suspendido de su cargo y expulsado de la docencia, pese a que presentó un largo escrito personal en su defensa. Su expediente sería revisado en 1940, acordándose sancionarlo con suspensión de empleo y sueldo por dos años, sin que pudiese ocupar cargos directivos ni de confianza en lo sucesivo.

En los años cuarenta reside en Santiago de Compostela con los escasos recursos económicos que le aportaban sus clases de profesor ayudante de Historia Universal y de Geografía en la Universidad. Completaba esos ingresos con clases particulares en la Academia *Menéndez Pelayo*. En 1943 opositaría a cátedras de Geografía e Historia de Institutos pero sin éxito, fracaso en el que parece que algo tuvieron que ver sus problemas políticos. Esa frustración no mermó su actividad investigadora ni sus compromisos culturales, que continuó cumpliendo con entusiasmo y que culminaron, en junio de 1948, con la presentación de su tesis doctoral en la Universidad Central. Así mismo, al recuperarse en noviembre de 1943 el sentido del *Seminario de Estudos Galegos*, desaparecido durante la Guerra Civil, y constituirse como su continuador el *Instituto Padre Sarmiento*, dependiente del CSIC, Antonio Fraguas asumiría el puesto de bibliotecario, el de secretario y el de responsable de la sección de Etnografía y Folklore.

En 1950 aprueba por fin las oposiciones a cátedras de instituto y obtiene la plaza de Geografía e Historia del Instituto Masculino de Lugo. Un año después sería elegido académico de número de la Real Academia Gallega, sentándose en el sillón que antes había ocupado Alfonso Rodríguez Castelao. La década que permanece en Lugo es probablemente la más activa de su producción ensayística ya que, a la publicación de su tesis doctoral, hay que añadir la de la *Geografía de Galicia* que aparece en 1953 y la de numerosos artículos que ven la luz en diferentes revistas y boletines.

En mayo de 1959 se traslada al Instituto Femenino *Rosalía de Castro* de Santiago de Compostela, centro en el que permanecería hasta su jubilación en 1975. En esta etapa docente incrementa sus actividades de colaboración con algunas de las más importantes instituciones culturales de la ciudad, aunque se resienta algo su labor como publicista.

Catedrático de instituto desde 1950 fue elegido al año siguiente miembro de la "Real Academia Gallega", fue el primer director del "Museo do Povo Galego" y coordinador de la sección de Antropología del "Consello de Cultura Galega".

En 1976, a los pocos meses de su jubilación, se constituye el *Patronato do Museo do Pobo Galego* del que será nombrado vicepresidente y luego primer director del Museo para, finalmente, ocupar la presidencia del Patronato en 1989 a la muerte del anterior presidente Xaquín Lorenzo Fernández. Con esta institución se identificó plenamente en los últimos años de su vida. En 1978 se reconstituye el *Seminario de Estudos Galegos*, presidido por Ramón Martínez López; Fraguas figuraría como miembro vitalicio junto con otros ocho intelectuales "históricos" gallegos y en 1983 sería elegido vicepresidente de la institución. En 1983 se crea el *Consello da Cultura Galega* con la intención de recoger la tradición cultural del galleguismo, Antonio Fraguas entraría en este organismo y en él se mantendría hasta su muerte como coordinador de la sección de Antropología.



Foto 2. Antonio Fraguas, c. 1970.

Toda esta amplia labor cultural y docente se vería recompensada en la etapa final de su vida con numerosas distinciones: el *Pedrón de Ouro* y la *Medalla Castelao*, el título de *Hijo predilecto de Santiago* y la insignia de oro del *Museo do Pobo Galego*, todas recibidas en 1984. En 1985 se le concede el *Premio Trasalba*. En 1988 el Ayuntamiento de Santiago le impone la medalla de oro al mérito ciudadano y cultural y la Xunta de Galicia le concede el *Premio de Investigación*. En 1989 el Ayuntamiento de Lugo le dedica una calle y en 1990 lo hará el de Melide. En 1992 es nombrado *Cronista Xeral de Galicia* y ese mismo año recibe el *Premio Otero Pedrayo* otorgado por las cuatro diputaciones gallegas. En

1994 la medalla de oro y brillantes de la Asociación de Empresarios de Artes Gráficas; ese mismo año se pone su nombre a un instituto de Santiago y recibe un homenaje en su municipio de nacimiento. En 1995 la Xunta de Galicia le otorga el *Premio das Letras e das Artes*, la insignia de oro de la Universidad de Santiago y la insignia de oro de Compostela, ciudad que además le dedica una de sus principales avenidas. En 1998 su principal biógrafo, Clodio González Pérez, recogía un testimonio personal —ya casi un epitafio— del biografiado, en el que realiza una valoración del sentido de su vida personal y profesional:

Eu traballei sempre por e para Galicia. Unhas veces acertéi, outras non; pero en todo canto levo feito puxen sempre toda a miña ilusión, todo o pouco que sei, sen esperar nunca nada a cambio. A miña modesta obra non é máis que un pequeniño gran de area no montón que foron facendo todos aqueles que, de moi distintas maneiras e cadaquén ó seu xeito, traballaron ó longo dos anos, traballan agora e seguirán traballando arreo no futuro, sempre desinteresadamente, non máis que polo ben de Galicia, Por amor á nosa Terra¹.

Antonio Fraguas muere en Santiago de Compostela el 5 de noviembre de 1999, pocos meses después de aprobarse la creación de la Fundación que pretendía recordar su persona, su obra y su legado intelectual.

¹“Yo trabajé siempre por y para Galicia. Unas veces acerté, otras no; pero en todo cuanto llevo hecho puse siempre toda mi ilusión, todo lo poco que sé, sin esperar nada a cambio. Mi modesta obra no es más que un pequeñito grano de arena en el montón que fueron haciendo todos aquellos que, de muy distintas formas y cada cual a su manera, trabajaron a lo largo de los años, trabajan ahora y seguirán trabajando sin interrupción en el futuro, siempre desinteresadamente, nada más que por el bien de Galicia. Por amor a nuestra Tierra” (Clodio González Pérez, en *Antonio Fraguas Fraguas. Profesor, xeógrafo, historiador, antropológo, Galego de ben*, pp. 51-52).

Antonio Fraguas y Lugo

*Llega como
catedrático de
Geografía e
Historia al Instituto
Masculino de Lugo
en mayo de 1950.
Su integración será
inmediata y muy
pronto reconocerían
sus compañeros el
entusiasta espíritu
docente que
siempre tuvo.*

Antonio Fraguas llega como catedrático de Geografía e Historia al Instituto Masculino de Lugo en mayo de 1950², un centro donde compartiría su trabajo docente con un equipo de catedráticos verdaderamente excepcional, probablemente el mejor de la historia del instituto lucense, y en el que se integraban profesores como Francisco Bernis Madrazo, Lázaro Montero de la Puente, Delio Mendaña Álvarez, Glicerio Albarrán Puente, Alfredo Rodríguez Labajo, Luciano Fernández Penedo o Froilán López y López.

Su incorporación coincidía con el traslado del instituto a un nuevo y magnífico edificio que se construyó en la que iba a ser la Ciudad Cultural de Lugo. En la sesión de Claustro de 15 de septiembre de 1950 se le daba la bienvenida recordando su recién adquirida condición de doctor y valorándolo como un hombre “de cualidades excepcionales”. Su integración en la dinámica académica será inmediata y muy pronto reconocerían sus compañeros el entusiasta espíritu docente que siempre tuvo, y así, para la inauguración del curso 1951-52 se le encomienda la conferencia de apertura que versaría sobre *Doña Emilia Pardo-Bazán. Notas de un lector*³.

Las actas de Claustro del instituto lucense dedican repetidas atenciones a su personalidad y a su trabajo. En la de 5 de junio de 1953 es nombrado vicesecretario en un reajuste del equipo directivo; el 16 de enero de 1954 el Claustro felicitaba a los profesores Fraguas y Albarrán por la labor cultural que desarrollaban a través de sus conferencias y publicaciones; en la sesión de 26 de abril de ese mismo año, en la que se inicia un disputado proceso para nombramiento de director, Antonio Fraguas es uno de los catedráticos más valorados pese a su escasa permanencia en el instituto⁴; en 1955⁵ ocuparía el puesto de secretario tras un éxito electoral abrumador, obteniendo 14 votos frente al único voto obtenido por sus contrincantes⁶, y como secretario permanecería el resto de su etapa docente en Lugo; en 1956 se le felicitaba por su ingreso en la Real Academia Gallega, un cargo con el que se reconocía su valía intelectual y su identificación con Galicia; Fraguas se volvería a responsabilizar de la inauguración del curso 1957-58 con una conferencia en la que conmemoraba la muerte del emperador Carlos V, y en la que se adelantaba al interés que por los centenarios aparecería en el último cuarto de siglo por toda España.

2 Según consta en su expediente personal fue nombrado catedrático de Geografía e Historia por *Orden Ministerial de 18 de abril de 1950* y se posesionó del cargo el 15 de mayo siguiente (vid. exp. personal de Antonio Fraguas Fraguas, AILA).

3 Actas del Instituto de Lugo, 28 de septiembre de 1951.

4 Finalmente, el elegido sería Glicerio Albarrán, de un modo bastante sorprendente ya que había sido el profesor del instituto más represaliado durante la Guerra Civil, pero seguramente tuvo que ver en el nombramiento el afecto que conservaba hacia su persona su antiguo alumno Manuel Fraga Iribarne, que era ahora Secretario General Técnico del Ministerio de Educación.

5 Actas del Instituto de Lugo, sesión de 19 de octubre de 1955.

6 El nombramiento de secretario se publicaría en el BOE nº 49 de 18 de febrero de 1956 recogiendo una Orden ministerial de 3 del mismo mes. Suponía una gratificación adicional de 5.000 ptas. anuales sobre unos salarios que oscilaban habitualmente entre las 10.000 y 13.000 ptas. (vid. exp. personal de Antonio Fraguas Fraguas, AILA).

La labor de mayor proyección cultural que desarrolló en Lugo fue su importante colaboración en los Cursos Universitarios de Primavera celebrados en 1958 y 1959, que durante una década marcaron la vida cultural de la ciudad.

Pero tal vez la labor de mayor proyección cultural que desarrolló en Lugo fue su importante colaboración en los I y II Cursos Universitarios de Primavera celebrados en 1958 y 1959, unas actividades que durante una década marcaron la vida cultural de la ciudad⁷. De todos los miembros del *Curatorium* o comisión organizadora, el profesor Fraguas fue, sin duda, el elemento más activo, como lo demuestran las felicitaciones recibidas de parte de sus compañeros de comisión y de las autoridades políticas y académicas; de hecho, sería el encargado de dar lectura a las memorias de clausura donde se concretaban y resumían todas las actividades.

Antonio Fraguas sería despedido con mucho sentimiento por el Claustro lucense en su última sesión del curso 1958-59⁸, ya que había conseguido traslado, a petición propia, para el Instituto *Rosalía de Castro* de Santiago de Compostela. Esto no quiere decir que nuestro biografiado estuviese en Lugo mal acomodado y a disgusto, pero es evidente que la ciudad de Santiago, con su Universidad y con sus otras instituciones culturales, ofrecía un campo de acción más amplia para sus relaciones y apetencias intelectuales. Aún así, de Lugo siempre tuvo don Antonio un buen recuerdo, ya que, según sus propias palabras, significó el regreso a la vida académica, a la libertad:

Lugo para min significou o mesmo que para Frei Luís o de "Diciamos onte": A liberdade. Foi a volta á miña vida académica, por eso nunca poderei esquecer Lugo⁹.

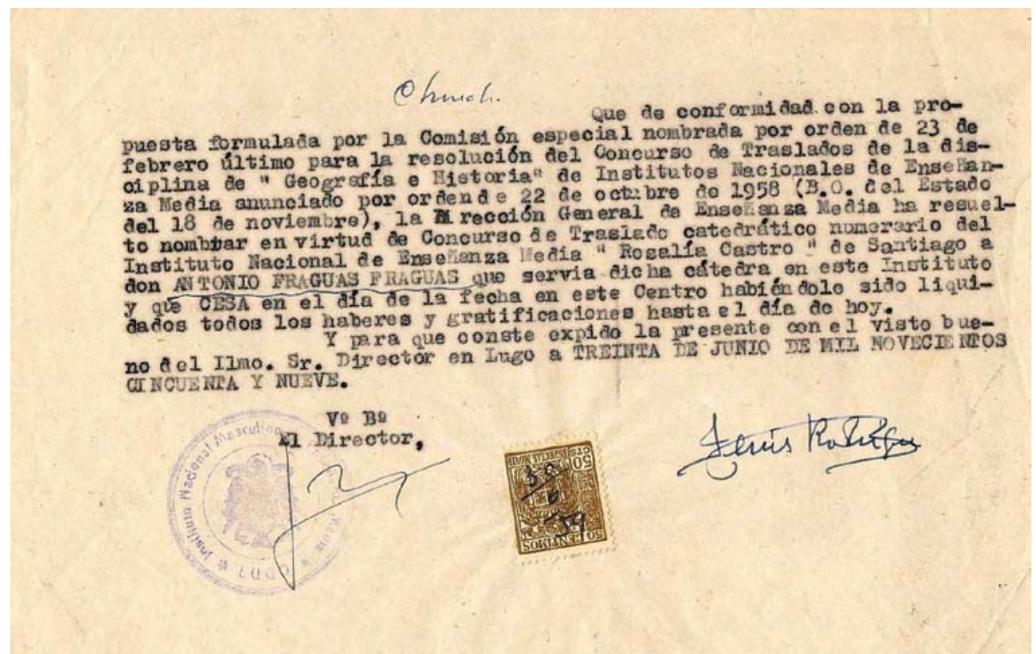


Foto 3. Noticia del traslado de Antonio Fraguas al Instituto *Rosalía de Castro* de Santiago (Expediente personal de Antonio Fraguas Fraguas, AILA).

⁷ Estos cursos, que pretendían acercar el mundo universitario a la capital lucense, fueron recuperados a partir del año 2005.

⁸ Actas del Instituto de Lugo de 4 de julio de 1959.

⁹ "Lugo para mí significó lo mismo que para Fray Luis el "decíamos ayer": la libertad. Fue la vuelta a mi vida académica, por eso nunca podré olvidar Lugo".

Los años lucenses fueron especialmente provechosos en el terreno investigador. Destaca la monografía “Lugo” que contiene la importancia del río Miño y un recorrido histórico por los principales movimientos de la ciudad.

Los años lucenses fueron además, como señala el profesor Antonio Eiras Roel, especialmente provechosos en el terreno investigador¹⁰ y durante ellos elaboraría algunos de sus trabajos más importantes, entre ellos la monografía que publica en 1974 con el título *Lugo* y que debe entenderse como un homenaje personal del autor a la ciudad que lo acogió durante una década; esta obra se abre con un portal geográfico en el que destaca la importancia del río Miño, para luego iniciar un recorrido histórico que se conforma en función del análisis de los principales monumentos que se conservan del pasado de la ciudad: las murallas romanas, las termas, la catedral, el palacio episcopal, la plaza mayor, las fuentes, las iglesias conventuales, el museo, el palacio de la Diputación o los pazos urbanos; al final, se concede una breve atención a las principales ferias y fiestas, a los centros docentes y al parque principal de la ciudad. Por otra parte, los temas de la geografía y la historia lucense le siguieron interesando, y en años posteriores publicaría diversos artículos sobre esos mismos temas.

Todavía daría Fraguas otra muestra de su cariño por Lugo y por su instituto. En 1987 prologaría el libro de Luciano Fernández Penedo, *Historia viva del Instituto de Lugo*, que puede considerarse la primera aproximación importante a la historia del centro. En ese prólogo recuerda el papel de las Sociedades Económicas en la creación de los centros de enseñanza secundaria y de las ideas ilustradas en defensa de la instrucción pública. Luego, se centra en los problemas educativos decimonónicos y la controversia entre un modelo reaccionario y otro europeísta, para terminar con una alusión muy elogiosa para el autor del libro, que había sido colega suyo en el Claustro lucense. El 7 de octubre de 1989, Lugo correspondería a estas muestras de afecto con un homenaje ofrecido por sus antiguos alumnos del Instituto Masculino y con la dedicatoria de una céntrica calle lucense por parte del Ayuntamiento de la ciudad.

Antonio Fraguas y Santiago

En 1959 Antonio Fraguas trasladaría su actividad como docente al Instituto Femenino de Santiago, conocido con el nombre de *Rosalía de Castro*, un centro de reciente creación pero ubicado en un emblemático edificio del siglo XVII —el Colegio de San Clemente— y que pronto se convertiría en un referente académico compostelano¹¹. En ese instituto concluiría Antonio Fraguas su vida académica en diciembre de 1975, pero hasta entonces, como hombre muy comprometido que siempre fue, ejercería no solo las labores docentes que le correspondían, sino también otras complementarias, como las de jefe de estudios, catedrático-tutor de docentes en prácticas, profesor colaborador del Instituto de Ciencias de la Educación, e incluso, fuera del centro, las de profesor adjunto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras compostelana.

10 A. Eiras Roel, “O profesor Antonio Fraguas e as súas achegas á historiografía galega do século XX”, en *Antonio Fraguas Fraguas, 1905-1999*, pp. 135 y 138.

11 Es hoy el único centro público gallego que imparte el Bachillerato Internacional.

Su asentamiento en una ciudad universitaria le permitiría no sólo mantener sino acrecentar las actividades intelectuales a que era tan aficionado. Así, continuaron sus colaboraciones con la Universidad, el Instituto *Padre Sarmiento* o el *Museo do Pobo Galego*, y con ellas sus responsabilidades como miembro de la Real Academia Gallega y como director del Museo Municipal de Santiago. Debe decirse, sin embargo, que en los tres lustros como catedrático del Instituto *Rosalía de Castro*, sus múltiples actividades como docente y como colaborador institucional harían que se resintiese su labor como publicista, que no desapareció, pero que quedó reducida, sobre todo, a artículos y recensiones bibliográficas.

El docente “*San Fraguas*”

Como se ha dicho, la labor docente de Antonio Fraguas se desarrolló principalmente en dos institutos, los hoy conocidos como *Lucus Augusti* y *Rosalía de Castro*. Casi todo el alumnado de distinto sexo —masculino y femenino— que pudo recibir sus clases en esos centros guarda buenos recuerdos del profesor Fraguas. Él mismo reconocía en una entrevista realizada en febrero de 1997 que “*as rapazas do Feminino queríanme moi ben, pero queríanme máis os rapaces do Instituto de Lugo*”¹².

Para sus discípulos y discípulas fue un profesor de feliz recuerdo, más preocupado por el aprendizaje y la atención al alumno que por su calificación. Era, sobre todo, un hombre bueno: “San Fraguas”.

En todo caso, es evidente que para sus discípulos y discípulas fue un profesor de feliz recuerdo, un docente más preocupado por el aprendizaje y la atención al alumno que por su calificación, por otra parte casi siempre benigna, aunque no fuese regalada. Era, sobre todo, un hombre bueno, tanto que llegaron a aplicarle el apelativo de *San Fraguas*, muy en consonancia, por otra parte, con su espíritu profundamente religioso.

Con estas impresiones coincide María Xosé Enríquez Morales que en un largo artículo, incluido en el volumen colectivo dedicado al profesor Fraguas con motivo del centenario de su nacimiento, comentaba muy atinadamente sus cualidades docentes desde la privilegiada perspectiva de una antigua alumna hoy profesora de historia¹³.

También pueden interpretarse las ideas docentes de Antonio Fraguas a partir de esta declaración propia: “*El verbo enseñar tiene un valor que con frecuencia no le otorgan los que a él hacen referencia. Enseñar es crear una afición hacia lo que se enseña y se aprende*”¹⁴. Por lo tanto, no se podía forzar a aprender, sino procurar que el alumno se aficionase a esa actividad, desarrollar en él el gusto por el saber. Una útil estrategia era acercar al alumno a lo más próximo para despertar su interés por lo más lejano, tanto

¹² “*Las muchachas del Feminino me querían mucho, pero aun más los muchachos del Instituto de Lugo*” (en *Xeada*, revista del IES. *Antonio Fraguas*, febrero de 1997).

¹³ M^a. Xosé Enríquez Morales, Don Antonio Fraguas. “Unha vida dedicada á docencia”, en *Antonio Fraguas Fraguas, 1905-1999*, pp. 152-179.

¹⁴ Antonio Fraguas “El libro y la enseñanza”, *Vida Gallega*, n^o. 734, mayo de 1958. p.29.

Enseñar es crear una afición hacia lo que se enseña y aprende. Fue defensor de numerosas actividades extraescolares de las que existen referencias gráficas.

en el tiempo como en el espacio; esa estrategia lo convirtió en defensor de numerosas actividades extraescolares de las que existen referencias gráficas.



Foto 4. Excursión de Fraguas con sus alumnas en la década de los años sesenta.

Tenía en sus clases, desde luego, un particular interés por la Geografía física en el sentido más amplio: astronomía, hidrografía, climatología, morfología... Además, mostraba un singular interés por utilizar las fuentes, elaborar mapas y comentar dibujos, fotografías y acontecimientos, prestando una atención especial a las manifestaciones culturales de cada época.

Para otro de sus alumnos, Xosé Manuel González Reboredo¹⁵, Fraguas era sobre todo un narrador, un contador de “historias” y una persona caracterizada por su *bonhomie*. Desde el punto de vista de un etnólogo como González Reboredo, Fraguas fue un descriptivista que desarrolló su labor en este campo desde la Sección de Etnografía y Folklore del *Seminario de Estudos Galegos* y, luego, en el Instituto *Padre Sarmiento*. Desde 1976, la creación del *Museo do Pobo Galego* le permitiría continuar sin interrupción sus trabajos etnográficos y antropológicos, cuyos contenidos se centran en la denominada cultura espiritual, es decir, en las creencias, fiestas y literatura oral, dejando aparte los aspectos sociológicos o tecnológicos. Sus obras más destacadas en este sentido fueron *La Galicia Insólita* (1973), *El traje gallego* (1985), y *Romarías e Santuarios* (1988). En todo caso, sus colaboraciones fueron abundantes y diversas, como registran los tomos de *Galicia Eterna* (1984) y los numerosos artículos elaborados para la Gran Enciclopedia Gallega: *antroido, boda, contos populares, demo...*

Para Julián Parga, alumno de don Antonio en el instituto lucense y el principal promotor del homenaje que se le dedicaría en 1989 al que asistieron más de 200 discípulos,

¹⁵ Xosé Manuel González Reboredo, “O etnógrafo Antonio Fraguas”, en *Antonio Fraguas Fraguas, 1905-1999*, pp.90-117.

Respondía en su labor docente a esa idea señalada por George Steiner de que en el acto de educar existe también una relación afectiva entre el profesor y el alumno, y la practicaba con frecuencia.

Fraguas fue un docente muy cercano al alumno, circunstancia que lo hacía diferente a la mayoría de los otros profesores de su época, casi todos mucho más distantes. Respondía en su labor docente a esa idea señalada por George Steiner de que en el acto de educar existe también una relación afectiva entre el profesor y el alumno, y la practicaba con frecuencia. Pero esa circunstancia no implicaba merma alguna en la consideración y respeto que merecía, ya que era evidente que en la relación establecida se imponía su acentuada personalidad y su capacidad profesional.

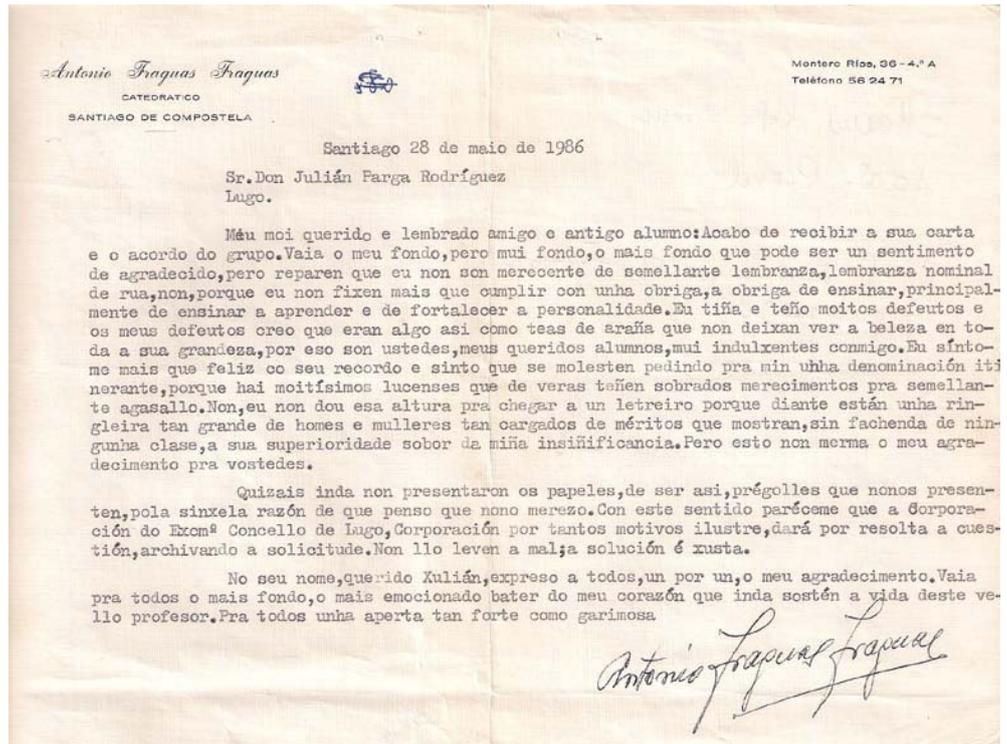


Foto 5. Carta de Fraguas rechazando la titularidad de una calle. (Archivo Julián Farga).

Antonio Fraguas fue un docente vocacional que enseñaba a través de pequeñas historias, de dichos y costumbres, muy en relación con el sentimiento tradicional de una Galicia de la que fue un orgulloso promotor.

Podemos deducir de todas estas semblanzas de sus discípulos que Antonio Fraguas fue un docente vocacional que, aunque complementó su actividad académica con un volumen muy considerable de publicaciones, apenas aportó en sus trabajos reflexiones epistemológicas sobre las disciplinas que impartía. Más bien recomponía las asignaturas que enseñaba a través de pequeñas historias, de dichos y costumbres, muy en relación con el sentimiento tradicional de una Galicia de la que siempre fue un orgulloso promotor. En todo caso, es evidente que procuraba inculcar a sus alumnos y alumnas el amor por su tierra, recurriendo a menudo a los contenidos antropológicos a los que era muy aficionado.

De lo que no hay duda alguna es que don Antonio fue un gran lector. Buena prueba de ello son las numerosas recensiones de libros que hizo a lo largo de su dilatada labor intelectual. Las temáticas son variadas pero la atención de esas recensiones se centra en autores contemporáneos, muchos de ellos amigos personales del comentarista, y

algunas hacen referencia a obras claves de la bibliografía gallega, como por ejemplo la que dedicó al *Diccionario Bio-bibliográfico* de escritores de Antonio Couceiro Freijomil (1954), a la *Historia de Galiza* de Ramón Otero Pedrayo (1966), al libro sobre *Supersticiones de Galicia y preocupaciones vulgares* de Jesús Rodríguez López (1970), o al *Cancioneiro da Agulla* de Ramón Cotarelo Valledor (1984). Ese amor a la lectura y a los libros le llevaría a aceptar en varias ocasiones el cargo de bibliotecario, desempeñado siempre con gran entusiasmo tanto en centros educativos como en instituciones, como el *Seminario de Estudos Galegos* o el *Museo do Pobo Galego*; precisamente a ésta última institución donaría su importantísima biblioteca personal en 1994, pocos años antes de fallecer.

Una extensa y dispar obra escrita

Desde la publicación de su primer trabajo en 1929 y hasta prácticamente el mismo año de su muerte, la actividad como publicista de Fraguas quedó registrada en más de 350 títulos —entre libros, artículos, prólogos, colaboraciones y reseñas— que evidentemente resulta imposible comentar en un trabajo de estas dimensiones¹⁶. Aún así, algunas obras —además de aquellas a las que se ha aludido en las líneas anteriores a fin de no desprenderlas de otros comentarios— nos merecen una atención particular, y pretendemos destacarlas en las líneas siguientes porque nos parecen muy relacionadas con su experiencia vital y sus apetitos intelectuales.

- *Una impresión del viaje de los Reyes Católicos a Galicia* (1951), donde conmemora el centenario de los para él “monarcas más gloriosos que ha tenido España”. Parte en su análisis de las luchas nobiliarias de mediados del siglo XV a las que los RR.CC. pondrán fin imponiendo su autoridad. Para Fraguas, el viaje real al Reino de Galicia en 1486 representó el triunfo del Renacimiento, una nueva época que quedó reflejada plásticamente en la construcción del Hospital Real compostelano.
- *Apuntes para la historia de la primera Enseñanza en el valle de Quiroga (Lugo)* (1954), y *Don Gumersindo Laverde y Ruiz, catedrático del Instituto de Lugo* (1956). Son dos trabajos que reflejan la preocupación del profesor Fraguas por la docencia y por los que la practicaron. En el primero relata la experiencia de un indiano del Perú que dota una escuela en su lugar de origen a fines del siglo XVII; el autor aprovecha para destacar lo excepcional de esta iniciativa, reconociendo que la preocupación por la enseñanza no surge hasta el siglo XIX. En el trabajo dedicado a Gumersindo Laverde recuerda la personalidad del catedrático del Instituto de Lugo y luego de la Universidad de Valladolid que fue miembro de las Reales Academias de la Lengua y de la Historia, autor de una importante obra ensayística y epistolar y maestro de Menéndez Pelayo.

¹⁶ Vid. referencia completa de su obra en Rosa M^a. Méndez García, “Vida e Obra, 1905-1999”. En *Antonio Fraguas Fraguas, 1905-1999*, pp. 258-266.

- Un contenido docente tienen también los dos libros consecuencia de su tesis doctoral: *Historia del Colegio de Fonseca* (1956) y *Los Colegiales de Fonseca* (1958). La fuente documental básica del trabajo fueron los fondos de la Universidad compostelana y en él, con estricto sentido cronológico, describe la vida de la institución colegial desde su fundación por el arzobispo Fonseca en el siglo XVI hasta su extinción en 1840 como consecuencia del proceso desamortizador de Espartero. En la primera parte de la obra el profesor Fraguas estudia las interioridades de la vida colegial, el régimen de concesión de becas, los cargos y oficios y los procedimientos de selección. Analiza también los presupuestos para el mantenimiento del colegio y relata diversos incidentes estudiantiles con la justicia ordinaria; asimismo, comenta los litigios del colegio con el cabildo catedralicio y con otras instituciones; por último, incluye un estudio sobre la construcción y características arquitectónicas del hermoso edificio del colegio. En la segunda parte, aporta la ficha biográfica de 550 colegiales que estudiaron en la institución entre 1522 a 1840, además de otras 137 fichas de familiares o fámulos al servicio de los colegiales. El análisis de las llamadas “pruebas de sangre” le permite rastrear los orígenes familiares, académicos y sociológicos de aquellos internos que luego llegaron a ser brillantes teólogos o juristas.



Foto 6. Patio interior de Colegio *Fonseca*, Santiago.

- *La Galicia Insólita. Tradiciones gallegas* (1973). Es tal vez su más completo trabajo en el terreno de la etnografía y antropología. Tomando como base la tradición oral, pero sin olvidar las fuentes escritas, Antonio Fraguas recogerá múltiples muestras de supersticiones y representaciones mentales sobre la vida y la muerte, los ritos nupciales, de fecundación y feliz nacimiento, el cuidado de los hijos, las prescripciones de la medicina tradicional y “mágica” y los ritos funerarios. Otro trabajo suyo en este campo sería *A festa popular en Galicia* (1995), donde analiza el sentido de los festejos campesinos con motivo de los casamientos, fiestas navideñas o de carnaval. Estas incursiones le servirían para entrar en el terreno de la psicología y de las mentalidades colectivas populares, en el que puede considerársele un experto cuando este campo historiográfico aún se encontraba en formación.

- *Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago: Primera época 1784-1813-1821* (1986). Es un trabajo realizado a partir de los fondos de esta institución que, en una primera etapa, prolongaría su actividad desde 1784 a 1804, cuando es suspendida por sus enfrentamientos con el tribunal local de la Inquisición. Durante esos años concretó numerosos proyectos pero pocas realidades, y aún menos en las dos reaperturas de 1813 y 1821. Renacería con más fuerza en 1834 cuando, instalado el liberalismo y aprobado el Estatuto Real, los cargos de estas instituciones pasaban a formar parte del cuerpo electoral para la Cámara de Próceres como representantes de las élites intelectuales del país ¹⁷, lo que elevaría en España el número de Sociedades Económicas a 233.

Aunque la Geografía no fue uno de los territorios de trabajo preferidos por el profesor Fraguas ya que, como afirma Luis Guitián, sus investigaciones mostraron claras preferencias por las disciplinas históricas¹⁸, no faltaron algunas incursiones en este campo, comenzando por algunos trabajos de juventud de carácter descriptivo y etnográfico que no llegaron a publicarse (*As Rías; As terras de media montaña de Cotobade*). Otros, de más entidad, sí vieron la luz, como la *Geografía de Galicia* (1953) que según palabras del autor tenía “*la única pretensión de informar al lector de los principales problemas de nuestra tierra*”; *Galicia. A terra e o mar*, capítulo introductorio de una Historia de Galicia publicada en 1980; y un trabajo titulado *Geografía de un lugar* en el libro homenaje que la Universidad de Santiago dedicó en 1978 a Ramón Otero Pedrayo y en donde describe las viviendas y prácticas agrícolas de su lugar de nacimiento: Loureiro de Cotobade.

Epílogo

La Fundación convoca anualmente un “Proyecto Didáctico Antonio Fraguas” entre los centros escolares de Galicia para promover los trabajos de investigación del patrimonio etnográfico, antropológico, geográfico, histórico y artístico.

En 1998, un año antes de su muerte, se empezará a considerar la oportunidad de constituir una Fundación dedicada a don Antonio Fraguas Fraguas que estuviese vinculada al *Museo do Pobo Galego*, sin duda su mayor aportación cultural. El 29 de mayo de 1999, meses antes de su fallecimiento, se aprueba por el Patronato la creación de la Fundación, un mes después los estatutos y por fin, la carta fundacional es firmada por don Antonio en su propia casa el 9 de agosto de ese año. Un año después de su muerte se elegirían los vocales de la Fundación que quedaría constituida el 16 de julio de 2001. Desde 2003 esta Fundación convoca anualmente un *Proyecto Didáctico Antonio Fraguas* entre los centros escolares de toda Galicia con la intención de promover los trabajos de investigación del patrimonio etnográfico, antropológico, geográfico, histórico y artístico de la Comunidad. Con ello se rememora la figura del investigador, del escritor y del docente a quien se ha dedicado esta semblanza por parte de alguien que comparte con él su nombre, su origen gallego y su profesión, aunque quede lejos del apacible

¹⁷ Vid. Natividad Araque Hontangas, “Las primeras elecciones celebradas con el Estatuto Real de 1834”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2010, vol. 32, p.99.

¹⁸ Luis Guitián Rivera, “A obra xeográfica de Don Antonio Fraguas”, en *Antonio Fraguas Fraguas, 1905-1999*, pp. 147-151.

carácter personal, de las múltiples inquietudes y de las aportaciones intelectuales del personaje que aquí queda someramente reflejado ■

Breve currículum

Antonio Prado Gómez es Licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Historia por la Universidad de Santiago de Compostela. Fue Formador de Formadores de CC.SS. entre 1989 e 1992 y Asesor del Centro de Formación del Profesorado de Lugo desde 1992 a 1998. En la actualidad es catedrático de Geografía e Historia en el IES *Lucus Augusti* de Lugo, el decano de los institutos gallegos. Participó, colectivamente, en la elaboración de libros de apoyo educativo como *Historia do mundo contemporáneo: Síntese e documentos* (1994) e *Materiais de Historia do mundo contemporáneo* (1995). Sus publicaciones individuales se centran en la historia de la educación y de la administración, entre ellas: *La Diputación provincial y los inicios de la instrucción pública en Lugo* (1990); *O Instituto de Lugo, a través dos seus documentos* (1992), *Unha visión do sistema educativo no primeiro liberalismo* (1994), *La Diputación provincial de Lugo en la época isabelina* (2005) y *El fondo antiguo del Instituto provincial de Lugo* (2011).

El lápiz rojo de Samuel Gili Gaya: de investigador del Centro de Estudios Históricos a profesor del *Instituto-Escuela* y catedrático desterrado en Torrelavega¹

Leoncio López-Ocón Cabrera
Mario Pedrazuela Fuentes
Instituto de Historia. CCHS-CSIC

Resumen

En este texto se abordan dos cuestiones. En primer lugar se muestra la influencia que tuvo la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)* y sus centros de investigación, como el *Centro de Estudios Históricos*, en la implantación de métodos y experiencias educativas renovadoras en el primer tercio del siglo XX. Así sucedió con la creación del *Instituto-Escuela*, impulsado por la *JAE* desde 1918 para mejorar la enseñanza secundaria. En segundo lugar se presenta como ejemplo de investigador-docente en el bachillerato la trayectoria de Samuel Gili Gaya, gramático, lingüista, lexicógrafo, crítico literario y pedagogo. Este discípulo de Ramón Menéndez Pidal, tras obtener una cátedra de Instituto, fue seleccionado por la *JAE* como uno de los primeros profesores del *Instituto-Escuela*. En esa renovadora institución educativa llevó a cabo hasta la Guerra Civil una importante labor docente como profesor de Lengua y Literatura españolas enseñando a sus alumnos a pensar y escribir con claridad y precisión mediante la lectura de obras clásicas de las literaturas hispanas, como las que integraron el corpus de la *Biblioteca Literaria del Estudiante*. Además de su labor educativa, también nos hacemos eco de su labor investigadora en distintos campos de la lingüística, como la fonética, la sintaxis y la lexicografía. Entre estos trabajos destaca el *Tesoro lingüístico*, obra que por las circunstancias de la época que le tocó vivir no pudo terminar.

Palabras clave: *JAE, Centro de Estudios Históricos, Instituto-Escuela, segunda enseñanza, Samuel Gili Gaya, enseñanza de la lengua y literatura española.*

¹ Este texto forma parte del programa de actividades de I+D CEIMES (Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936), financiado por la Comunidad de Madrid (S2007/HUM-0512). Una versión preliminar se presentó en el coloquio Centenario del Centro de Estudios Históricos, celebrado en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC entre el 14 y 17 de diciembre de 2010. El coloquio fue organizado por los Institutos de Historia, de Lengua, Literatura y Antropología, de Filosofía, y de Lenguas y Culturas del Mediterráneo y Próximo Oriente y contó con la colaboración de la Biblioteca Tomás Navarro Tomás. Una docena de las comunicaciones presentadas en él están accesibles en el repositorio Digital.CSIC bajo el título *El Centro de Estudios Históricos de la JAE: cien años después* (Madrid, 14-17 de diciembre de 2010).

Abstract

This paper addresses two main issues. Firstly, the influence of the *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE) (Committee for Further Study and Scientific Research) and its research centres, for instance, el *Centro de Estudios Históricos*, (the Historical Research Center), on the implantation of innovative educational methods and experiences in the first third of the 20th century. Secondly, it sets out the contributions of Samuel Gili Gaya, grammarian, linguist, lexicographer, literary critic and teacher, as an example of researcher teacher in high school since 1918 concerned in improving the secondary school educational program in Spain. Gili Gaya, who was an apt pupil of Ramón Menéndez Pidal, after obtaining his post as Professor in high school, he was selected by the JAE as one of the first professors of the *Instituto-Escuela*. At that avant-garde school he held until the beginning of the Spanish Civil War an important role as a professor of Spanish language and literature, teaching students to think and write clearly and accurately by reading classic works of Hispanic literature, such as those that formed the corpus of the so named *Biblioteca Literaria del Estudiante* (Student Literary Library). In addition to his educational work, we also mention his research interests in various fields of linguistics such phonetics, syntax and lexicography. Among these highlights above all el *Tesoro Lingüístico* (the “Linguistic Treasure”) which by the circumstances of the time when it was written could not be finished.

Keywords: JAE, *Centro de Estudios Históricos*, *Instituto-Escuela*, secondary school, Samuel Gili Gaya, teaching Spanish language and literature.

Unas reflexiones realizadas en el curso 2009-2010 por alumnos de 1º de la ESO en el actual Instituto de Enseñanza Secundaria *Isabel la Católica*, —al enseñar el patrimonio del antiguo *Instituto-Escuela*, sección Retiro, que se pueden ver en http://www.ceimes.es/aula_actual/historia_isabel_catolica —, nos van a permitir abordar una dimensión de la obra del *Centro de Estudios Históricos*² que, a nuestro modo de ver, no ha sido tratada aún con el detalle que se merece. Nos referimos a la labor educativa que desarrollaron sus integrantes³.

En el “Centro de Estudios Históricos” se enseñó a investigar a unas decenas de estudiosos que contribuyeron a renovar las prácticas de trabajo de los humanistas y científicos españoles del primer tercio del siglo XX.

En esa institución de la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* se enseñó a investigar a unas decenas de estudiosos que contribuyeron a renovar en profundidad las prácticas de trabajo de los humanistas y científicos sociales españoles del primer tercio del siglo XX. Pero, asimismo, los integrantes del *Centro de Estudios Históricos* se comprometieron en los movimientos de reforma educativa que afectaron a la sociedad española durante el primer tercio del siglo XX, dejando su huella en transformaciones que se produjeron en las enseñanzas superior, media, del español para extranjeros, e informal.

² El estudio panorámico más reciente sobre esa institución es el de López Sánchez (2006).

³ Una primera aproximación a esta cuestión en López-Ocón (2010).

Antes de plantear el núcleo de este texto —la huella de la acción del Centro de *Estudios Históricos* en una serie de innovaciones educativas en la enseñanza media que se produjeron a partir de 1918 a través del ejemplo de la labor en el *Instituto-Escuela* de Samuel Gili Gaya— conviene ubicar la fundación del *Centro de Estudios Históricos* en el marco de un debate sobre la necesidad de impulsar una pedagogía social en la España de 1910, animado por el joven filósofo Ortega y Gasset.

El jueves 12 de marzo de 1910, pocos días antes del decreto fundacional del *Centro de Estudios Históricos*, Ortega dio en Bilbao ante el auditorio liberal de la sociedad *El Sitio*, una importante conferencia que él tituló «La pedagogía social como programa político⁴». El discurso de Ortega tuvo un carácter programático. Argumentó que el problema español era de carácter educativo por lo que la acción política tenía que ser ante todo una labor pedagógica:

Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades.

La educación tenía que ser por tanto una labor social⁵ e insistió en que «a esta acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor, llamaban los latinos *eductio, educatio*⁶».

El círculo institucionista, impulsor de la JAE, liderado por la tríada intergeneracional Giner, Cossío, Castillejo, llevaba años trabajando para ofrecer soluciones a los problemas educativos de la sociedad española.

Ese diagnóstico de la situación española hecho por el joven Ortega y Gasset era compartido por los dirigentes de la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)*. Uno de los objetivos fundamentales de los impulsores de esa agencia pública de investigación fue, en efecto, la renovación de los métodos pedagógicos y la mejora de la instrucción pública en todos los ámbitos del sistema educativo. La voluntad pedagógica del presidente de la *JAE* durante un cuarto de siglo, Santiago Ramón y Cajal, fue patente (López-Ocón 2007). El círculo institucionista, impulsor de ese organismo, liderado por la tríada intergeneracional Giner, Cossío, Castillejo, llevaba años trabajando para ofrecer soluciones a los problemas educativos de la sociedad española.

No ha de extrañar por tanto que todas las instituciones científicas creadas por la *JAE* en el primer semestre de 1910, aprovechando un interludio liberal, intentasen compaginar

4 José Ortega y Gasset, «La pedagogía social como programa político», Conferencia leída en la Sociedad *El Sitio*, de Bilbao, el 12 de marzo de 1910, publicada en su libro *Personas, obras, cosas*, de 1916, y reeditada en *Obras completas. Tomo II*. 1916, Madrid, Taurus/Fundación Ortega y Gasset, 2004, págs. 86-102, especialmente págs. 90 y 97.

5 Véanse los comentarios al respecto de Noé Massó Lago, *El joven José Ortega (1902-1916): anatomía del pensador adolescente*, 2006, Castellón, Eliago, págs. 189 y ss.

6 Sobre el origen de las ideas pedagógicas en Ortega es importante, tal y como ha subrayado Manuel Menéndez Alzamora en su libro *La generación del 14: una aventura intelectual* (Madrid, Siglo XXI, 2006), la obra de Robert McClintock, *Man and His Circumstances: Ortega as Educator*, Nueva York, Teachers College Press, 1971.

su obra científica con su labor educativa. Así sucedió en el *Centro de Estudios Históricos*, cuya influencia en el desenvolvimiento del *Instituto-Escuela*, una experiencia educativa que puso en marcha la *JAE* a partir de 1918 para mejorar la enseñanza secundaria, fue muy notable.

Pero antes de analizar la cuestión de la acción del *Centro de Estudios Históricos* en el *Instituto-Escuela* presentaremos brevemente las características fundamentales de esa institución educativa, creada por la Junta para Ampliación de Estudios, en virtud de un *Real decreto de 10 de mayo de 1918*. Se constituyó entonces un centro oficial de segunda enseñanza para ensayar planes de estudios y métodos de educación que se considerasen adecuados a las necesidades del país. Se pretendió crear un organismo en el que el profesorado oficial y la juventud que se preparase para ejercerlo pudiesen intentar, de modo experimental, la transformación del sistema docente. Es decir, el *Instituto-Escuela* fue una iniciativa experimental que se propuso ensayar métodos renovadores de la enseñanza media, y a la vez formar profesores jóvenes que extendiesen las reformas (Martínez Alfaro 2009).

Por aquella época era común la opinión de que era necesario transformar la segunda enseñanza, que se encontraba en situación de estancamiento, y en cuyos institutos se echaba en falta una acción coordinada que mejorase las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Con el decreto firmado por el ministro liberal Santiago Alba el 10 de mayo de 1918 se intentaba aplicar un nuevo método reformista consistente, según se explicaba en una publicación oficial de la *JAE*, “*en vez de la amonestación ineficaz, la acción directa constructiva y convincente; en lugar de prescribir cómo deberían hacerse las cosas, enseñar a hacerlas*”. Lo que se pretendía era iniciar las reformas en un solo instituto porque conocidas las claves del sistema de transformación se podrían reformar posteriormente otros, atendiendo a sus circunstancias locales.

El “Instituto-Escuela” puso en marcha métodos renovadores de enseñanza media, con correlación entre el pensar y el hacer, estimulando el uso de métodos de observación directa y el diálogo entre el profesor y el alumno.

Se puso en marcha entonces una singular experiencia educativa que duró hasta la guerra civil basada en dar gran importancia a todas las formas de correlación entre el pensar y el hacer. Se pretendió en las aulas del *Instituto-Escuela* estimular el uso de los métodos de observación directa de la naturaleza o de las cosas, y el ejercicio de coordinar las observaciones de los alumnos, fomentando su labor personal. Asimismo se concedía una gran importancia al diálogo entre profesor y alumno al que se incitaba tanto a hacer lecturas convenientemente reelaboradas y asimiladas, como a efectuar trabajos manuales, y prácticas experimentales.

Pues bien, en esa peculiar experiencia pedagógica, sobre cuya influencia en la sociedad española del primer tercio del siglo XX sigue abierto el debate, la influencia del *Centro de Estudios Históricos* se aprecia a nuestro modo de ver en tres hechos en los que fijaremos ahora nuestra atención. Con detalle en el primero, y más brevemente en los otros dos.

Primer hecho: en el *Instituto-Escuela* de Madrid desplegaron su labor docente profesores que fueron también investigadores del *Centro de Estudios Históricos*, entre los que vamos a destacar fundamentalmente al catalán Samuel Gili Gaya (Lleida 1892-Madrid 1976), siguiendo los trabajos de Neus Vila Rubio (1992, 2009, 2010) y las aportaciones efectuadas por esta investigadora con Monserrat Casanovas (2002).

Segundo hecho: el *Instituto-Escuela* fue caja de resonancia de proyectos colectivos pedagógicos impulsados por el *Centro de Estudios Históricos* como fue el caso de la *Biblioteca Literaria del Estudiante*.

Tercer hecho: la experiencia docente acumulada por investigadores del *Centro de Estudios Históricos* fue transferida posteriormente a otros institutos públicos madrileños o de fuera de Madrid.

Los profesores numerarios del "Instituto-Escuela" fueron nombrados de entre los catedráticos de instituto que la "JAE" seleccionó en función de diversos criterios, como su competencia científica y su orientación pedagógica.

Los profesores numerarios del *Instituto-Escuela* fueron nombrados de entre los catedráticos de instituto que la *JAE* seleccionó en función de diversos criterios, como su competencia científica y su orientación pedagógica. Para hacer esa selección se efectuaron consultas a los centros científicos que dependían de la *JAE*, como el *Centro de Estudios Históricos*. Por tal razón no ha de extrañar que una orden de 8 de septiembre de 1920 trasladase a Samuel Gili Gaya del Instituto de Huesca al *Instituto-Escuela* de Madrid para hacerse cargo de la enseñanza de Lengua y Literatura españolas. Era el hombre adecuado para el momento justo. En 1920 Samuel Gili Gaya era un joven catedrático de instituto de 28 años que desde cuatro años antes, desde 1916, estaba vinculado al *Centro de Estudios Históricos*, cuyas puertas le había abierto Américo Castro, profesor suyo en la Universidad Central.

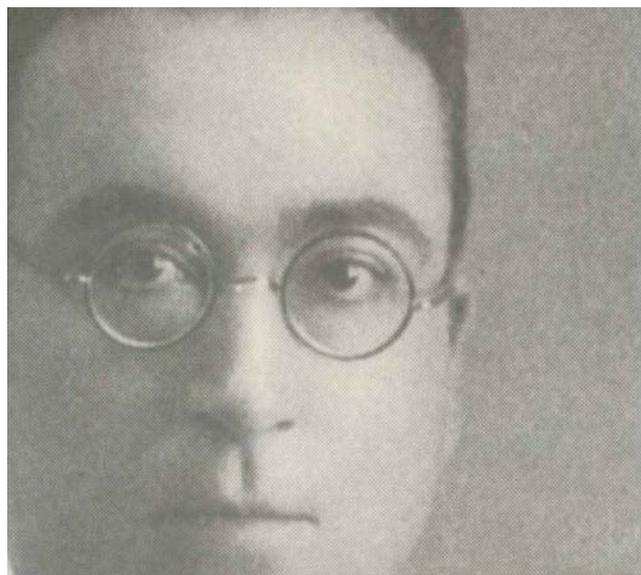


Foto 1. Retrato de Samuel Gili Gaya.

En sus primeros años de becario del *Centro de Estudios Históricos* Gili Gaya, quien tras iniciar estudios de Farmacia en Barcelona se trasladó a Madrid para terminar sus estudios de Filosofía y Letras, colaboró en el Laboratorio de Fonética de Tomás Navarro Tomás donde realizó

diferentes ensayos con objeto de determinar las diferencias que aparecen en la explosión de las oclusivas motivadas, entre otras causas, por el acento y por los sonidos vecinos.

Ese contacto con la fonética experimental se materializó poco después en algunos de sus primeros artículos en la *Revista de Filología Española* sobre las oclusivas y en la tesis doctoral que defendió en 1922 sobre los elementos influyentes en la entonación española.

Asimismo, a partir de 1918 empezó también a trabajar en la subsección de Estudios Lingüísticos recogiendo fichas para el magno proyecto de lo que se conocería como *Tesoro Lexicográfico*. Fue en el año siguiente, en 1919, cuando dejó de ser becario del *Centro de Estudios Históricos*, pues a su tercer intento consiguió una plaza de catedrático de Instituto en Baeza, lugar en el que estuvo pocos meses, y donde coincidió con el catedrático de francés Antonio Machado. Se traslada enseguida a Huesca cerca de su familia que se encontraba en Lérida. En esa ciudad aragonesa dura solo un curso escolar pues, como se ha comentado anteriormente, la *JAE* le reclamó en septiembre de 1920 para formar parte del claustro del *Instituto-Escuela* de enseñanza secundaria de Madrid. En este establecimiento educativo pasó los mejores años de su vida como docente desplegando su talento educativo:

En 1919 consiguió una plaza en el Instituto de Baeza, donde coincidió con Antonio Machado. Tras una breve estancia en el Instituto de Huesca, en 1920 la "JAE" le reclamó para formar parte del "Instituto-Escuela".

Aquel trabajo decidió el rumbo de mi vida: ya no quise ser desde entonces más que maestro, nada más y nada menos que maestro. Mi actividad restante [...] pasó a ser lateral, añadida a mi ilusión de educador.

Ese *Instituto-Escuela* era ciertamente en sus inicios un curioso islote en el mapa educativo español. El libro de texto estaba desterrado, y fue sustituido por el cuaderno de trabajo que cada alumno realizaba sobre cada asignatura, atendiendo a las explicaciones del profesor. El alumno no era solo receptor, sino también productor y creador de conocimientos⁷.

Los exámenes fueron sustituidos por la evaluación continua real de los alumnos a los que se alentaba a un esfuerzo de superación continuo, mediante planteamientos pedagógicos originales descritos así en una de sus publicaciones:

Tampoco usa el Instituto-Escuela estímulos de emulación en forma de premios, castigos, notas, puestos de honor u otros intereses ajenos a las mismas materias

⁷ Una antología de fragmentos de cuadernos de uno de los alumnos del *Instituto-Escuela*, Javier Cabañas, se pueden ver en el portal www.ceimes.es en http://www.ceimes.es/museo_virtual/isabel_catolica/cuadernos.

enseñadas. Trata de evitar que los alumnos mejores se crean dispensados de mayor esfuerzo y los menos dotados se desalienten. No compara a unos niños con otros; compara la obra que cada uno hace con la que él mismo podría hacer intensificando su esfuerzo o mejorando su método de trabajo (JAE 1925: IX-X).

Inmerso en ese singular ambiente Samuel Gili Gaya enseñó durante dieciséis años Lengua y Literatura españolas en el *Instituto-Escuela*, sección Hipódromo, con el triple objetivo de que sus alumnos de bachillerato dominaran el uso del idioma castellano como medio de expresión del pensamiento; aprendieran los mecanismos del análisis lógico del lenguaje y educaran su gusto estético por medio del conocimiento de las obras de la literatura clásica.

El método para enseñar lengua española se fundamentaba en un aprendizaje de la gramática que se realizaba no por medio de explicaciones teóricas sino a través de las deducciones efectuadas en las lecturas realizadas en clase, programadas y guiadas por el profesor, tras las cuales el alumno debía realizar sus propios resúmenes y apuntes sobre los conceptos aprendidos. Así el alumno se encontraba a fin de curso con un resumen de gramática escrito por ellos mismos, que se iba ampliando en los cursos sucesivos, como explicó el propio Gili Gaya en un informe sobre el *Instituto-Escuela* realizado por la JAE en el año 1925. Ese aprendizaje de la lengua española se reforzaba con la continua elaboración de redacciones, con temas adecuados a la edad de los alumnos, quienes debían manejar continuamente el diccionario. Se estimulaba de esta manera el uso del lenguaje escrito de forma exhaustiva. Pero para conocer mejor los métodos pedagógicos de ese catedrático de Lengua y Literatura del *Instituto-Escuela* démosle la palabra a una de sus alumnas:

Desde el primer día de clase me convertí en admiradora agradecida de Gili y Gaya [...]. Su inteligencia clarísima hizo apasionante el estudio de la sintaxis castellana y consiguió que nuestro idioma nos diera a cada alumno su destello: aprendimos que de esta sintaxis compleja y nada fácil de manejar, procede el don estupendo del castellano para ajustarse como piel tersada a la idea o al concepto, según la exigencia impuesta por Virginia Wolf al lenguaje.

Y continúa así Carmen Castro, —la hija de Américo Castro, y a partir de 1936 esposa y colaboradora del gran filósofo Xavier Zubiri—, sus reflexiones sobre las cualidades de ese maestro:

*El arma docente
suprema de don
Samuel era el trazo
de su lápiz rojo con
el que corregía los
ejercicios semanales de
redacción y señalaba
aciertos y faltas. Éstos
se exponían luego en
clase, se impugnaban,
se justificaban y aun
defendían.*

El arma docente suprema de don Samuel era el trazo de su lápiz rojo. Durante cuatro años consecutivos corrigió nuestros ineludibles y semanales ejercicios de redacción. Un trazo rojo suyo señalaba tanto lo que era una falta como lo que era un acierto. Aciertos y faltas se exponían luego en clase, se impugnaban, se justificaban y aun defendían. Nuestro escribir, a fuerza de volver sobre lo escrito por nosotros, ganaba sobriedad, se iba haciendo preciso; también más claro y más nuestro (Castro 1976, en Vila 1992: 510-511).

Para sus clases de literatura Gili Gaya dispuso de un recurso educativo singular diseñado en los talleres de esa peculiar colmena científica que fue el *Centro de Estudios Históricos*. Se trata de la *Biblioteca Literaria del Estudiante* que trataba de “incluir en treinta tomitos las obras cuyo conocimiento nos parece más esencial o más oportuno en los primeros años de la enseñanza”, según expresara el director de la colección, el filólogo omnipresente Ramón Menéndez Pidal. Con esa colección, primorosamente editada, se pretendía proporcionar a un precio módico un conocimiento de las obras más importantes de las literaturas hispánicas y de su evolución histórica. Mario Pedrazuela, en un reciente trabajo (2011) publicado en un número especial de la revista *Arbor*⁸, ha analizado la repercusión que tuvo la *Biblioteca Literaria del Estudiante* en la enseñanza de la literatura en el Bachillerato, y cómo Menéndez Pidal implicó en su elaboración a sus colaboradores más directos, fuesen familiares como su mujer María Goyri y su hija Jimena, o integrantes del propio *Centro de Estudios Históricos*.

Los profesores trabajaban con los libros de la “Biblioteca Literaria” del Estudiante para convertir la lectura comprensiva y el desarrollo de un gusto y sentimiento artístico en los fundamentos de una nueva educación literaria.

En ese texto se explica asimismo cómo los profesores de primaria y secundaria trabajaban con esos libros para convertir la lectura comprensiva y el desarrollo de un gusto y sentimiento artístico en los fundamentos de una nueva educación literaria. Se trabajó con esos volúmenes para que el alumno comprendiese lo que leía y para que esa lectura le sirviese para despertar el gusto ante la obra de arte, y para ayudarle a dominar su lengua con el objeto de ordenar y transmitir con claridad sus pensamientos. El apetito de aprender de algunos alumnos nos puede llamar la atención. Si en tercer año de bachillerato tenían obligación de leer diez libros hubo estudiantes que llegaron a dar cuenta al profesor de la lectura de hasta cuarenta libros por curso. Algunos de esos libros serían los tres volúmenes editados por Gili Gaya en esa *Biblioteca Literaria del Estudiante*: sendas ediciones de obras de Tirso de Molina y Calderón de la Barca, y un tomo —publicado en 1925— dedicado a los historiadores de los siglos XVI y XVII, en el que ofrece una magnífica atalaya para acercarse, a través de fragmentos cuidadosamente seleccionados, a los grandes historiadores generales de ese período, a los historiadores de sucesos particulares y a los más relevantes y significativos cronistas de Indias⁹. Con ese volumen el humanista catalán Gili Gaya revela, a nuestro modo de ver, la riqueza del diálogo emprendido por filólogos e historiadores en el ámbito de aquel *Centro de Estudios Históricos*. Por esa época Gili Gaya se trasladó a tierras americanas. En el curso 1929-1930 impartió clases en diversas instituciones educativas de Puerto Rico (como la High School de Mayagüez, y las universidades Central de San Juan y la

8 Mario Pedrazuela, “La Biblioteca Literaria del Estudiante”, en dossier coordinado por Leoncio López-Ocón y Mario Pedrazuela, “La Enseñanza Secundaria en construcción a través de los Institutos históricos madrileños”, *Arbor*, mayo-junio, núm. 749, 2011, pp. 547-560.

9 Todas estas obras han sido digitalizadas por la Biblioteca Tomás Navarro Tomás del *Centro de Ciencias Humanas y Sociales* con el apoyo de la Unidad de Coordinación de Bibliotecas del CSIC. Se puede acceder a ellas a través de las siguientes URL: http://aleph.csic.es/imagenes/mad01/pble/1133168_522765_V00.pdf; http://aleph.csic.es/imagenes/mad01/pble/861301_861301000001_V00.pdf; http://aleph.csic.es/imagenes/mad01/pble/161743_161743000003_V00.pdf.

de Río Piedras) y en el verano de 1930 en el norteamericano Middelbury College. Como resultado de su estancia en la isla antillana y de sus observaciones sobre su sistema educativo elaboró un informe para la JAE titulado *La enseñanza secundaria en Puerto Rico*, que se conserva en los archivos de esa institución, custodiados actualmente en la *Residencia de Estudiantes*.

Anteriormente se señaló que el *Instituto-Escuela* inició su labor como un aislado islote en un ambiente hostil. Pero sus éxitos, en nuestra opinión, fueron extendiéndose a través de diversas vías como las siguientes. Por una parte, catedráticos del *Instituto-Escuela* de Segunda Enseñanza de Madrid transfirieron métodos a otros centros de enseñanza cuando fueron trasladados. Podría ser el caso de otro colaborador del *Centro de Estudios Históricos*, el geógrafo Juan Dantín Cereceda, catedrático de Geografía Física, Ciencias Naturales y Agricultura en el *Instituto-Escuela* entre 1918 y 1921, que luego trabajó largos años en el Instituto madrileño de *San Isidro* impartiendo esas materias. Por otro lado por las aulas del *Instituto-Escuela* pasaron decenas de profesores ayudantes —257 tiene censados en su libro Encarnación Martínez (2009: 183-193)— pues uno de sus objetivos era formar al profesorado de la enseñanza secundaria. Muchos de ellos estuvieron vinculados al *Centro de Estudios Históricos*, y posiblemente ayudaron a renovar la didáctica de sus disciplinas en las aulas de los institutos en los que impartieron clases, como sucedió con el también geógrafo Manuel de Terán. Y en tercer lugar cabe señalar que durante la Segunda República se crearon otros Institutos-Escuela en Barcelona, Valencia y Sevilla. En esta ciudad precisamente fue nombrado en 1932 director de su *Instituto-Escuela* Juan de Mata Carriazo y Arroquia, un antiguo becario del *Centro de Estudios Históricos*, colaborador de Manuel Gómez-Moreno, en la década de 1920, y catedrático de Prehistoria e Historia de España Antigua y Medieval de la Universidad de Sevilla desde 1927.

Pero ciertamente esa expansión social de los métodos educativos innovadores surgidos en las dos secciones del *Instituto-Escuela* madrileño —del Retiro y del Hipódromo— en los que jugaron un importante papel los investigadores del *Centro de Estudios Históricos* está por estudiar en profundidad.

Las originales experiencias educativas impulsadas por la red de *Institutos-Escuela* fueron cercenadas por la cruenta guerra “incivil”. Sus profesores emprendieron caminos diversos, en su mayor parte dolorosos. Entre quienes se vieron abocados al exilio interior se encontró Samuel Gili Gaya quien durante la guerra había sido profesor del *Instituto Obrero* de Valencia. Al finalizar la contienda optó por permanecer en España a pesar de disponer de ofertas de instituciones educativas de Puerto Rico y de los Estados Unidos. Integrante de la España republicana vencida fue depurado, y tras una breve estancia en el Instituto de Barcelona, lo desplazaron a tierras cántabras, primero a la ciudad de Santander, y finalmente, en 1942, a Torrelavega, su destino final como profesor de Instituto hasta 1959, año de su jubilación.

En los años oscuros de su exilio interior, destinado en el Instituto de Torrelavega, Gili Gaya prosiguió sus tareas investigadoras efectuando numerosas publicaciones en los campos de la sintaxis, la lexicografía y la fonética.

En esos años oscuros Gili Gaya prosiguió sus tareas investigadoras efectuando numerosas publicaciones en los campos de la sintaxis, la lexicografía y la fonética. En 1943 publicó en México *Curso superior de sintaxis española*; poco después, en 1945 publica el *Diccionario ilustrado de la lengua española vox*, y en 1950 *Elementos de fonética general*. Entretanto —en 1946— consiguió una comisión de servicios para trasladarse a Madrid al *Instituto Nebrija* del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, para terminar el que había sido su gran proyecto científico durante el tiempo en el que fue investigador del *Centro de Estudios Históricos*: el *Tesoro Lexicográfico*. Este gran proyecto se había iniciado en 1920 cuando Menéndez Pidal tomó la iniciativa de formar un *Copus Glossariorum* que contuviera toda la lexicografía española de la época clásica, basándose en todos los diccionarios generales y especiales comprendidos entre 1492, fecha en la que se publicó el *Vocabulario de Romance en Latín*, de Antonio Nebrija, hasta 1726, año en el que la Real Academia Española publicó el primer tomo del *Diccionario de Autoridades*.



Foto 2. Primer tomo del *Tesoro lexicográfico* (1492-1726), dedicado a D. Ramón Menéndez Pidal.

Instalado en Madrid Gili Gaya consiguió que en 1947 se publicase el primer tomo del *Tesoro lexicográfico* (1492-1726), dedicado “al maestro de la Filología hispana Don Ramón Menéndez Pidal, iniciador y guía de esta obra” que proseguiría con otros tres tomos publicados respectivamente en 1948, 1952 y 1957. Los cuatro tomos abarcarían solo hasta la letra E. En esos años de intensa actividad científica Gili Gaya reanudó sus publicaciones en la *Revista de Filología Española* y volvió a ser profesor de los cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. También comenzó a colaborar, gracias a su amigo Rafael Lapesa, en el diccionario histórico que estaba preparando la Real Academia Española.

A pesar de apartarse del contacto cotidiano con el mundo de la educación para dedicarse al de la investigación, Gili Gaya siguió estando en contacto con la enseñanza. Debido a

su experiencia en el campo de la secundaria, en 1955 fue llamado para participar en las reuniones de profesores encargadas de estudiar la forma de reorganizar la enseñanza de la lengua y la literatura en el bachillerato. En ellas trabajó con Rafael Lapesa y Fernando Lázaro Carreter. Entre todos elaboraron una guía didáctica dirigida al profesorado para orientarle en las clases, con el fin de hacerlas más prácticas.

Por entonces sobrevino un acontecimiento que le reveló a Gili Gaya que su pasado republicano no estaba olvidado en la España franquista. En 1956 salió a concurso una cátedra de literatura en el Instituto *Isabel la Católica*, que había sido la sección Retiro del *Instituto-Escuela*. Gili Gaya pidió el traslado desde Torrelavega, para de esta forma poder simultanear sus investigaciones filológicas en el CSIC con sus tareas docentes como catedrático de instituto. Pero la plaza fue concedida a “*otro candidato de menor antigüedad y no superiores méritos*” según Rafael Lapesa (1976:199), pero que tenía ideas más afines al régimen franquista. Por esta razón Gili Gaya, decepcionado ante una medida que consideraría arbitraria, abandonó su colaboración con el CSIC y puso fin a la publicación del *Tesoro Lexicográfico*, para regresar a su plaza de catedrático en el Instituto de Torrelavega donde se jubilaría en 1959.

Tras el cese de su vida laboral oficial encontraría Gili Gaya un lugar, en el que poder reencontrarse de nuevo con el mundo de la investigación filológica y de la enseñanza, en la Universidad de Puerto Rico, que de nuevo le invitó a dar unos cursos entre 1958 y 1960. Fruto de aquella estancia será el libro *Funciones gramaticales en el habla infantil*, publicado en 1960, y *Nuestra lengua materna. Observaciones gramaticales y léxicas*, publicado en 1966. También la Real Academia Española reconocerá su larga e intensa labor filológica al nombrarlo en 1961 miembro de la corporación. En la RAE siguió trabajando en el diccionario histórico, prosiguiendo una labor iniciada años atrás, y publicó en esa corporación una de sus obras filológicas más representativas: el *Esbozo de una nueva gramática* (1973) junto con Salvador Fernández Ramírez, en la que Gili Gaya se encargó de la parte de la sintaxis.

Este profesor-investigador falleció en 1976. Se marchó “*silencioso y con gesto tranquilo*” (Zamora Vicente 1976), tras una larga trayectoria en la que se alternaron logros académicos, satisfacciones como educador comprometido e ilusionado con la noble misión de enseñar, y sinsabores al no reconocerle el régimen de Franco plenamente sus méritos científicos y pedagógicos por considerarle persona no afín a sus postulados ideológicos. Su huella fue profunda tanto en el ámbito de la investigación filológica, como en las tareas docentes de la enseñanza de la lengua y literatura donde enseñó a muchos alumnos a pensar y escribir con claridad y precisión mediante el conocimiento de nuestra rica y extensa tradición literaria. Así consta en testimonios que nos legaron, entre otros, sus colegas y amigos Alonso Zamora Vicente (1976) y Rafael Lapesa (1976) y su antigua alumna Carmen Castro de Zubiri (1976) ■

Su huella fue profunda tanto en el ámbito de la investigación filológica, como en las tareas docentes de la enseñanza de la lengua y literatura donde enseñó a muchos alumnos a pensar y escribir con claridad y precisión.

Referencias bibliográficas

- CASANOVAS CATALÁ, M. y VILA RUBIO, N. (2002): *La memoria rescatada. Los materiales del legado "Samuel Gili Gaya" como fuente historiográfica*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- CASTRO, C. (1976): "El lápiz rojo de Samuel Gili y Gaya". En *Ya*, 20 mayo 1976.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925): *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos, resultados*. Madrid.
- LAPESA, R. (1976): "Samuel Gili Gaya (1892-1976)". *Boletín de la Real Academia de la Lengua*, LVI, pp. 195-202.
- LÓPEZ-OCÓN, L. (2007): "La voluntad pedagógica de Cajal, presidente de la JAE", *Asclepio*, LIX, 2, pp. 11-36. Se puede consultar en Digital. CSIC <http://hdl.handle.net/10261/5964>.
- (2010): "La dimensión educativa del Centro de Estudios Históricos en su etapa fundacional". En SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J. (Eds.) (2008): *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario* (Actas del II Congreso Internacional celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, vol. II, pp. 41-71.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (2006): *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos, 1910-1936*. Madrid: Marcial Pons Historia/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. (2009): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios: el Instituto-Escuela, sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva/CEIMES.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. (2011): "La Biblioteca Literaria del Estudiante", en dossier coordinado por LÓPEZ-OCÓN, L. y PEDRAZUELA FUENTES, M. "La Enseñanza Secundaria en construcción a través de los Institutos históricos madrileños". *Arbor*, 749, pp. 547-560.
- VILA RUBIO, N. (1992): *Samuel Gili Gaya: estudio biográfico e introducción a su obra lingüística*, Tesis doctoral defendida el 9 de enero de 1992 en Estudi General de Lleida. Departament de Filologia, ISBN, B.36614-2010 / 978-84-693-5490-2. Accesible en red en la URL <http://www.tesisenred.net/TDX-0715110-082941>
- (2009): *Samuel Gili Gaya: amb veu d'or vell*. Lleida: Alfazeta.

— (2010): “Claroscuros en una vida científica: Samuel Gili Gaya y su labor en la JAE”. En SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J. (Eds.) (2008): *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario* (Actas del II Congreso Internacional celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, vol. II, pp. 131-157.

ZAMORA VICENTE, A. (1976): “Samuel Gili Gaya, ausente”, *El País*, 13 de mayo de 1976, recogido en *Al trasluz de la lengua actual*. Madrid: Universidad Complutense, 1988, pp. 227-230 y en *Recuerdos filológicos y literarios*, Cáceres, 2010 (introducción y selección de artículos Mario Pedrazuela Fuentes), pp. 119-121.

Breve currículum

Leoncio López-Ocón Cabrera es Doctor en Geografía e Historia por la Universidad Complutense y Maestro en Ciencias Sociales con Mención en Historia Andina por la sede de Quito de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ha dirigido el Instituto de Historia del CSIC entre julio de 2006 y marzo de 2011. Ha publicado diversos libros como: *Breve historia de la ciencia española* (Madrid, Alianza Editorial, 2003) y su edición de *Los tónicos de la voluntad* de Santiago Ramón y Cajal (Gadir, Madrid, 2005). Es coordinador del programa de actividades de I+D de la Comunidad de Madrid CEIMES “Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)”: www.ceimes.es.

Mario Pedrazuela Fuentes es Doctor en Filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid, y Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad ejerce como profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Carlos III de Madrid, y está contratado por el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC como investigador y gestor del programa I+D Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936) CEIMES. Ha publicado el libro *Alonso Zamora Vicente, vida y filología*, así como varios estudios sobre la escuela de filología española.



D. Julián Besteiro, catedrático del Instituto de Toledo

José María Ruiz Alonso

IES El Greco. Toledo

Resumen

Este breve artículo persigue ofrecer el conocimiento imprescindible de la faceta académica de D. Julián Besteiro a su paso por el Instituto provincial de Toledo. Como profesor primerizo, D. Julián Besteiro pondrá a prueba en el citado Instituto sus incipientes dotes pedagógicas y científicas en materias como la Psicología, la Lógica, la Ética y los Rudimentos de Derecho. Trataremos de desentrañar, a través de su formación académica, de algunas de sus publicaciones y cursos de perfeccionamiento, de los libros y revistas aportados al Instituto y, sobre todo, de sus programas de asignaturas, la original y primigenia formación intelectual —universo mental— y dotes pedagógicas del que con el tiempo devendría en personaje capital del socialismo español.

Como los datos que se exponen proceden de la obra y de los artículos del propio autor que figuran en la bibliografía, permítaseme reducir al máximo el aparato crítico, trasladando a la misma cualquier comprobación¹.

Palabras clave: Julián Besteiro, Instituto General y Técnico de la provincia de Toledo, IES *El Greco*, Psicología, Lógica y Filosofía Moral.

Abstract

This short article seeks to provide essential knowledge of the academic side of D. Julián Besteiro when he worked in the provincial secondary school of Toledo. As a novice teacher, D. Julián Besteiro tested his incipient scientific and teaching skills in areas such as Psychology, Logic, Ethics and the rudiments of Law in the above mentioned school. We will try to ascertain the original and primary intellectual training —mental universe— and pedagogical skills of the man who eventually would become a key figure of Spanish

¹ Abreviaturas y siglas: *ILE*: *Institución Libre de Enseñanza*. *JAE*: *Junta de Ampliación de Estudios*. *MIPBA*: *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. *RD*: *Real Decreto*.

socialism, through his education, some of his publications and training courses, the books and magazines he brought to the school and, specially, through his syllabuses.

As the data presented are from the author's own work and articles listed in the Bibliography, let me minimize the critical apparatus, transferring any doubts to the Bibliography.

Keywords: Julián Besteiro, *Instituto General y Técnico* in the province of Toledo, *El Greco* secondary school, Psychology, Logic and Moral Philosophy.

Tratamos aquí la faceta tal vez menos importante, y desde luego menos atractiva, del paso de D. Julián Besteiro por Toledo. Sin duda, fueron más determinantes para el futuro del personaje su iniciación política como concejal electo por la Unión Republicana en el Ayuntamiento de Toledo; la empatía que le produjo el descubrimiento *en vivo* del naciente movimiento societario obrero toledano —desclasamiento que enojaba a la mesocracia conservadora toledana que no podía comprender como *uno de los suyos* se aproximara a las clases subalternas desde una postura distinta a la de la caridad cristiana—; su acercamiento teórico al socialismo en los cursos que realizó en Alemania como becario de la JAE, estando destinado en nuestro instituto; su propia y extensa producción articulista —también la presentación de su tesis doctoral—; y, sobre todo, su periplo vital y sentimental por la ciudad del Tajo en unos años, me atrevería a calificar de felices, donde se produjo el encuentro y enamoramiento de nuestro personaje con Dolores Cebrián, futura esposa llamada a desempeñar un papel fundamental en su vida. Afortunadamente, para el lector interesado, existe abundante bibliografía específica sobre dichos aspectos.

Pero, aunque menos decisiva, no deja de tener algún interés su faceta docente, especialmente para los que nos dedicamos a esta labor. Y seguramente ayuda a recomponer el *puzzle* del personaje, corroborando una de las tendencias historiográficas actuales, según la cual, en la génesis de los mismos tiene una especial importancia la fase formativa, no sólo la primera madurez (que aquí se trata) sino acaso también las de la niñez y adolescencia.

Tras finalizar sus estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid y después de una breve estancia en París para, a instancias de su maestro Giner de los Ríos, realizar un curso en la Universidad de la Sorbona, D. Julián Besteiro regresó a España (1897) para opositar y ganar una plaza de catedrático de Instituto de la especialidad de Psicología, Lógica y Filosofía Moral. Su primer destino fue el Instituto de Orense, donde permaneció sólo unos meses. Enseguida pidió y obtuvo traslado al Instituto de Toledo².

² Ubicado en el palacio que el cardenal Lorenzana mandó construir (Ignacio Haan, 1799) para la Universidad toledana (Santa Catalina). Fue la sede del Instituto desde 1845 hasta 1972 (fotografía 1). En la última data los principales *ítems* de su inventario mobiliario, documental y pedagógico se trasladaron al IB *El Greco* (hoy IES) donde se conservan y exponen. En la actualidad el Palacio de Lorenzana forma parte de la Universidad de Castilla-La Mancha, vicerrectorado de Toledo.



Foto 1. Palacio del Cardenal Lorenzana en 1905, sede del Instituto de Toledo en el que D. Julián Besteiro impartió docencia entre 1899 y 1908.

Tras licenciarse, después de una breve estancia en París, opositó y ganó una plaza de catedrático de Instituto de la especialidad de Psicología, Lógica y Filosofía Moral. Su destino en Toledo duró desde 1899 hasta 1912.

D. Julián Besteiro Fernández llegó a Toledo a finales de abril del 1899, cuando contaba 28 años de edad. Su permanencia en nuestra ciudad tendrá, por tanto, carácter profesional a resultas de concurso de traslado y, como tantos otros profesores, con la intención de acercarse a Madrid, destino prácticamente inalcanzable (en la Corte, a la sazón, sólo existían dos institutos: el *Cardenal Cisneros* y el *San Isidro*). Su periplo toledano duró administrativamente desde el 1 de mayo de 1899 (toma de posesión oficial) hasta el 31 de marzo de 1912 (cese) aunque en la práctica se redujo hasta noviembre de 1908, puesto que desde dicha data disfrutó de licencias para estudios en el extranjero. Incluso hubo intervalos de ausencia (curso 1901/02) tras conseguir del MIPBA una comisión de estudios en el extranjero (2ª estancia en París).

Nuestro personaje se domicilió primero en la C/ Santa Isabel, nº 5, para pasar después a la travesía de la Plata, 2, 2º, pensiones donde solían residir los profesores transeúntes. Su trabajo le permitía vivir con desahogo. Soltero, sin obligaciones familiares y con tiempo libre disponible se dejó prender por los artísticos edificios, por la evocadora trama de sus calles, por el encanto del poso de los siglos y, sobre todo, por el estudio, las relaciones de amistad y el aprendizaje de la vida.

Fue recibido en el centro docente, a la sazón denominado *Instituto Provincial de 2ª Enseñanza de Toledo*, por su director, D. Teodoro San Román, incorporándose a un ilustre grupo de profesores entre los que pronto congenió con Luis de Hoyos Sainz y Ventura Reyes Prósper (trasladados el año anterior desde Figueras y Cuenca, respectivamente). Destacaban, además de los citados catedráticos, Matías Moreno González, Luis de Olavarrieta (trasladado desde Reus recientemente), Juan Marina

Muñoz (abuelo del actual José Antonio Marina), Antonio de Aquino, Juan José Daza y otros que, llegados en los años inmediatos, conformarán al Instituto como el centro intelectual, cultural y científico de Toledo. Sin hablar de la influencia directa que ejerció sobre la opinión pública y la actividad política de la ciudad.

Los profesores del Instituto lo conformarán como centro intelectual, cultural y científico de Toledo. Con sus colegas, Besteiro participa, en mayo de 1900, en una experiencia científico-festiva: la observación de un eclipse solar.

Con sus nuevos colegas, en mayo de 1900, participa en una experiencia científica, y también festiva, que interesa señalar porque nos ha permitido recuperar la imagen física de Besteiro al poco de llegar a nuestra ciudad. Se trata de la célebre expedición a la raña de Hontanar para la observación de un eclipse solar. Notable por el apreciable aparato técnico desplegado por el modesto Instituto de provincias y por la existencia de varias fotografías que plasmaron el evento y que se conservan en el archivo del Instituto *El Greco*, constituyendo un impagable documento de nuestra historia. La expedición duró tres días (27, 28 y 29 de mayo), el viaje se realizó en vehículos de tiro, y en ella participaron San Román, Hoyos, Olavarrieta, Besteiro, Ferrer y algún otro profesor por el Instituto —que era la institución organizadora—, además de dibujantes, periodistas, militares, fotógrafos (Lucas Fraile) y, por supuesto, las autoridades y vecinos de los pueblos próximos. La prensa local se hizo eco de la expedición (*La Idea*, 2-VI-1900, pp. 1, 2 y 3) bautizando a sus partícipes con el nombre de los *Eclipsófilos*. En la fotografía 2, impresionada contra la pared de la casilla de peones camineros de Hontanar por Lucas Fraile el día 28 de mayo de 1900, identificamos a D. Julián Besteiro Fernández: joven, bien parecido, elegante —un atuendo más cosmopolita—, alto (los de la izquierda están aupados), con barba cerrada y flores silvestres en la cinta del sombrero. Su tenaz adversario dialéctico en la prensa local, *Ollebac*, en un paréntesis de calma lo describe: "...con barba y bigote negro, de rostro agraciado y color moreno, alto y un tanto inclinado hacia adelante.." (*El Heraldo Toledano*, 3-VI-1905, p.3). Y la tradición oral lo recuerda: "...simpático, decidor, algo displicente en ocasiones...".

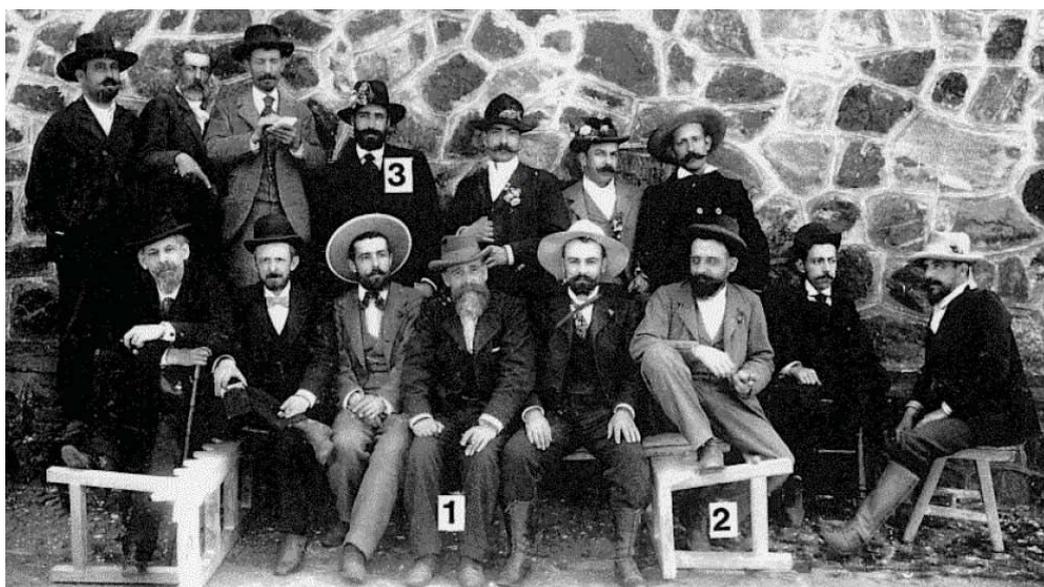


Foto 2. D. Julián Besteiro (3) al poco de llegar a Toledo con sus colegas, D. Luis de Hoyos (2), D. Teodoro San Román (1) y otros *eclipsófilos* (mayo de 1900, AIG).

Besteiro desembarcó en el Instituto con un bagaje intelectual no muy dilatado pero bien focalizado merced a la formación, racionalista y novadora, que la *ILE* y la Universidad Central le habían proporcionado. Además, el curso de poslicenciatura en la Sorbona le posibilitó el estudio de la línea de investigación de lo que construiría el primer objeto de su atención profesional, lo que por entonces se consideraba *moderna Psicología* o *Psicología científica* para diferenciarla de la tradicional rama de la Filosofía. Ya en 1895, antes del sobredicho curso, obtuvo el premio del Ateneo de Madrid, denominado Charro-Hidalgo, con el trabajo: *Exposición sumaria de los principios de la psico-física*. Tras su estancia parisina, publicó el que fue su primer libro: *Psicofísica*, Madrid, 1897, y poco después (1899) el artículo titulado "Psicología y Pedagogía".

Su especialización en la balbuciente Psicología empírica y su puesta al día, la utilización de varios idiomas y la consiguiente dotación bibliográfica son aportaciones suyas al acervo intelectual del instituto.

Esta especialización en la balbuciente Psicología empírica lo convirtió, por su novedad, en uno de los primeros que se interesaron por su puesta al día, por el estado de la cuestión. Efectivamente, los contenidos que se impartían en el instituto, y anteriormente en la Universidad toledana, bajo el epígrafe de Psicología derivaban de la Filosofía tradicional (racionalismo). Obviamente, en nada se parecían a los de la disciplina que intentaba comprender los procesos mentales y su interacción con la conducta humana a través de la metodología científica y la experimentación empírico-física. En Toledo, probablemente algún médico y, posiblemente, el director del manicomio, compartieron en exclusiva con Besteiro la primicia de tales conocimientos.

Una segunda aportación suya al acervo intelectual del instituto vendrá dada por la utilización de varios idiomas y la consiguiente dotación bibliográfica. Sus estudios post-universitarios en el extranjero, y más tarde las becas de ampliación de estudios, le permitirán el dominio del francés, inglés y alemán, algo inhabitual en el currículum profesoral del instituto por aquel entonces.

Es notoriamente interesante constatar ambos extremos, perfilando aún más el referido a su interés por la moderna Psicología, a partir de los libros que donó a la Biblioteca del instituto al poco tiempo de su llegada (1899) y de los libros y revistas que, a instancia suya, fueron adquiridos para la biblioteca del centro en los años sucesivos³.

La asignatura de la que se encargará los dos primeros años de su docencia en Toledo fue la *Psicología, Lógica y Ética*, cuyo enunciado se retrotraía a los planes del siglo XIX. Se impartía en el 5º —último curso— del Bachillerato (*plan Bosch* del 1895, o plan

³ Libros: BINET, A., *Introducción de la psicología experimental*; Id. id., *L'Année Psychologique*; GRIFFDUIS, *Illustrated Descriptive Catalogue of Scientific Apparatus*; Id., *Apparatus and materials for Practical Physics*; JAMES, W., *The Principles of Psychology*; Id. id., *Psychology*; Id. id., *Essays in Popular Philosophy*; Id. id., *The Will to Believe*; HÖFFDING, H., *Bosquejo de la Psicología*; Id. id., *Historia de la Filosofía*; BALDWIN, J. M., *Interpretación social*; FOUILLÉE, A., *Temperamento y carácter*; RIBOT, Th., *Herencia psicológica*; VERDES MONTENEGRO, J., *Apuntes de Psicología Científica*; Id. id. id., *Boceto de Ética Científica*; Id. id. id., *Socialismo y Ciencia positiva*. Revistas: *Journal of Ethics*; *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*; *The Studio Are Illustrated* (AIG, MITO, 1898/99, p. 42 y AIG, MITO, 1901/02, p. 43; 1906/07, p. 46; 1907/08, p. 48 y 1908/09, p. 52).

antiguo). Clase diaria en períodos lectivos de 1,30 horas. El programa y texto de la asignatura utilizados por Besteiro (entre los autorizados por el Ministerio de Fomento) fueron los de González Serrano⁴.

El siglo XX traerá profundos cambios a la vida académica del Instituto, denominado ahora: *Instituto General y Técnico de la Provincia de Toledo* (RD. 16-VIII-1901). Los primeros años del siglo contemplaron un importante caudal de reformas que redefinirán el papel del Bachillerato, modificarán los aspectos pedagógicos, posibilitarán la libertad de cátedra y ampliarán el papel de los Institutos en el conjunto del sistema educativo. Fueron iniciadas por el ministro García Alix, y culminadas por Romanones y Bugallal.

Por lo que atañe al biografiado, los cambios le afectaron en varios aspectos académicos: además de la asignatura del plan antiguo a extinguir, comenzó a impartir desde el curso 1902/03 el nuevo Bachillerato de 6 años que contenía dos nuevas asignaturas afectas a su cátedra: *Psicología y Lógica* (5º curso) y *Ética y Rudimentos de Derecho* (6º), en tres clases de una hora, días alternos. Hemos tenido la fortuna de descubrir los Programas originales (manuscritos) confeccionados por D. Julián Besteiro para sus clases, entre los fondos del Instituto que se trasladaron al Archivo Histórico Provincial de Toledo⁵. Lo que demuestra su programa de Psicología es una puesta al día en la reciente Psicología experimental que alumbraba sus primeros pasos en Europa. Puesta al día balbuciente y ecléctica que se nutre de diversos autores (v. supra) y tesis del momento, tales como la teoría evolutiva y de la selección natural. Patentiza una ruptura con los planteamientos filosóficos decimonónicos derivados del racionalismo (el alma, la realidad del espíritu, substantividad, noología, facultades anímicas, el temperamento, la personalidad, el instinto, etc., etc.) que eran la norma en las enseñanzas medias y universitarias. Mientras que en el de *Ética* se aparta de la *Ética teológica* predominante por entonces (ideas y orden moral, libertad y reglas morales, la razón, Dios como origen de las verdades morales, la santidad de Dios, mandamiento y precepto, deberes para con Dios, deberes del hombre para consigo mismo, etc., etc.) para nutrirse de un remozado hedonismo y de los nuevos conceptos utilitaristas y evolucionistas.

Sobre la capacidad profesoral de Julián Besteiro podemos establecer algunos hechos. En primer lugar, la reducida presencia de suspensos entre sus alumnos (7,6%), lo cual supone que sus asignaturas no eran un hueso aunque tampoco un coladero,

4 AIG, *MITO*, 1898/99, p. 54. Urbano GONZÁLEZ era catedrático del IB *San Isidro*. Su programa puede verse en, AHPTO, Fondos del Instituto, 868/1: *Programa de Psicología, Lógica y Ética*, Madrid, Establecimiento tip. de Ricardo Fé, 1897, 25 pp. Aún no se había creado el Ministerio de Instrucción Pública, de ahí que fuera el de Fomento el que asumiera sus funciones.

5 AHPTO, Fondos del Instituto, 868/1, sin autor (pero de BESTEIRO, Julián), *Programa de Psicología*, manuscrito, s.f., s.e., 10 pp; sin autor (pero de BESTEIRO, Julián), *Programa de Ética*, manuscrito, s.f., s.e., 7 pp. Se encuentran publicados en RUIZ ALONSO, J.M^a. "A contracorriente. El primer Besteiro profesor del Instituto de Toledo", en AA.VV., *Biografías y semblanzas de profesores. Instituto "El Greco" de Toledo (1845-1995)*, Toledo: Ed. IES "El Greco", 1999, pp. 11-36.

hablando en términos estudiantiles⁶. Por otra parte, las condiciones de trabajo eran muy desahogadas: pocos alumnos oficiales por curso (rara vez llegaron a 25 por asignatura) y pocas horas lectivas semanales (6 h. con el plan nuevo). Su asistencia a clase fue habitual. En los libros de actas no aparece ninguna referencia a bajas significativas, por otro lado muy corrientes en la época. Sólo hemos encontrado una ausencia "*..por desgracia familiar..*" en uno de los exámenes de junio.

Se esforzó por divulgar, desde su cátedra, los contenidos de la Psicología científica. Los comentarios de sus rivales, acerca de su posterior magisterio en la Universidad Central, presentan a un profesor cumplidor y competente.

El interés por dotarse de la bibliografía reseñada anteriormente y por adquirir un cerebro humano clásico para su clase de Psicología denota un esfuerzo por la divulgación, desde su cátedra, de los contenidos de la Psicología científica. En noviembre de 1900 superó los ejercicios de "Aptitud pedagógica"⁷.

La referencia a la tradición oral recogida por Jesús Cobo redonda en el cumplimiento de sus deberes docentes: "*...personas que convivieron con Besteiro en Toledo le recuerdan simpático, buen profesor y fervoroso anticlerical...⁸*". Y finalmente, los comentarios posteriores de sus rivales acerca de su magisterio en la Universidad Central, presentan a un profesor cumplidor y competente⁹.

Las reformas de Romanones modificaron el Claustro de profesores, agrupados ahora (d. 1901) en un "Claustro común" junto al profesorado de todos los centros públicos de grado medio y superior que existían en cada provincia, siempre bajo la dirección de los Institutos. En el caso de Toledo: Escuelas Normales, Estudios de Obreros, Escuela Superior de Artes Industriales y Estudios de Agricultura. En la práctica esto significó, además de la dirección centralizada, la unificación e intercambio de las plantillas docentes, lo que supuso que D. Julián pasase también a impartir en la escuela Normal (cursos 1902/03 y 1903/04) las dos asignaturas antes citadas, en el primer y segundo años de los Estudios Elementales de Maestros. Completó, finalmente, su labor docente prestándose a diversos cursos nocturnos (Estudios Elementales de Obreros) que se establecieron desde 1900/01 (RD. de 26-V-1900). El que impartió durante el curso 1902/03 se denominaba *Nociones de Moral Social*.

Su asistencia a las reuniones del Claustro de profesores fue bastante regular, salvo las ausencias lógicas de las licencias europeas y otras de carácter administrativo (tribunales)

6 La suma de las calificaciones dadas a sus alumnos oficiales, primero como miembro de tribunal (1899 y 1900) y luego individualmente (1901 a 1908 exceptuando 1902) en la convocatoria de junio, fueron: suspensos, 15. aprobados, 84. buenos, 9. notables, 54. sobresalientes, 36 (AIG, LAE, de 1898/99 a 1907/08, excepto 1901/02).

7 AIG, LPT, p. 18.

8 COBO, Jesús, *Ventura Reyes Prósper*, Badajoz, Diputación Provincial, 1991, p. 83.

9 "*..El Sr. Besteiro es muy bienquisto como hombre de ciencia en el Claustro a que pertenece, así por parte de sus compañeros como por la de sus alumnos. Aún sin necesidad de establecer conformidad, ni mucho menos con sus doctrinas científicas, hay que admitirlo así, porque es un hecho, no sólo de honradez sino de suprema cultura, reconocer en el adversario el mérito indudable..*" (BURGADA, J.L., "Donosuras del socialismo" en *Diario de Barcelona*, 1-II-1919. Recogido en, GONZÁLEZ, *Encarnación, Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, 1988, p. 238).

del año 1907. Los claustros ordinarios se celebraban mensualmente, si bien bastantes de ellos, cuando no había asuntos que tratar, eran de mero trámite.

La reducida plantilla del instituto se componía de 10 catedráticos, a los que se sumaban los profesores encargados de curso, los profesores especiales, los profesores auxiliares y los ayudantes (las tres últimas categorías no eran funcionarios ni tenían voto). El número de asistentes a los claustros oscilaba entre 10 y 20 profesores. De 1901 a 1907 fue habitual la presencia de casi todo el profesorado (en torno a 20) debido, en parte, a la ampliación de competencias antes aludida. Se celebraban en el ambiente privado y hasta cierto punto distendido del despacho de Dirección. Las cuestiones de mayor interés pedagógico, además de las lógicas felicitaciones y cortesías, planteadas en el claustro por nuestro autor fueron las siguientes¹⁰:

- Apoyó la libre adopción del libro de texto por el catedrático respectivo.
- Se interesó y participó en la denominada enseñanza obrera (cursos de cultura general impartidos en horario nocturno).
- Fue partidario de que el examen final de los alumnos oficiales se realizase por asignatura (vs. grupo de asignaturas) y por su catedrático correspondiente (vs. tribunal de tres catedráticos).
- Intervino reiteradamente solicitando una dotación (en torno a las 500 pts. por curso) para la adquisición de libros para la Biblioteca y la suscripción de revistas. Su petición se fue cumpliendo mal que bien (tras la preceptiva aprobación del Claustro) con resistencia creciente debida a la escasez presupuestaria (la partida para gastos de material de todas las cátedras ascendía a 1.500 pts. anuales) y lo onerosas que resultaban las suscripciones a las revistas extranjeras. Tras la marcha de Besteiro dicha cantidad comenzó a disminuir: 300 pts. en 1909, 200 en 1911, hasta que en 1912 no se destinó cantidad fija en el presupuesto para dicho concepto.
- Estuvo conforme con el director en organizar las "salas de estancia" y las "salas de espera" para los alumnos, aunque con la condición de que se había de organizar y programar trabajos en ellas.
- Propuso, y se aceptó, la adquisición de un modelo de cerebro humano clásico (desarmable) que pudiera servir indistintamente para su clase de Psicología y la de Fisiología.
- Su última intervención consistió en quejarse del encerado y preguntar por la inversión del crédito ordinario en material científico.

¹⁰ AIG, *LACITO*, *Intervenciones de Besteiro*, desde 11-IX-1900 hasta 12-X-1908.

Tomó partido en las polémicas del Claustro y sus enfrentamientos académicos con sus colegas son siempre respetuosos, porque perseguían los mismos objetivos: regenerar España mediante la educación y la instrucción.

Tomó partido, lógicamente, en las polémicas que se desataron en el Claustro, esencialmente debidas a las iniciativas de Teodoro San Román y de Gregorio Álvarez Palacios. Pero al no desempeñar ningún cargo directivo, sus intervenciones respecto a la política educativa del centro no fueron especialmente relevantes. En general, muestran a nuestro personaje con unos criterios docentes abiertos y progresistas. Tenemos la impresión de que Besteiro encontró en su cátedra un refugio frente a las más agitadas experiencias políticas y periodísticas de la vida toledana. Los relativos enfrentamientos en su labor académica con Teodoro San Román, o con Gregorio Álvarez Palacios, son civilizados y corteses, manteniendo este respeto mutuo en los debates que como adversarios políticos tenían su continuidad en el Ayuntamiento. Porque, aún primando las diferencias, éstas se atenuaban dentro del despacho del palacio Lorenzana: la adscripción a la misma élite profesional (aunque en una ocasión critique a su propio colectivo¹¹), una labor docente seria y responsable con el alumnado, la confluencia en la defensa de la enseñanza pública ("oficial" se denominaba entonces) y la común idea de regenerar España mediante la educación y la instrucción, pueden ayudar a explicarlo.



Foto 3. Estatua conmemorativa de D. Julián Besteiro en el patio del Palacio Lorenzana inaugurada en 1990 con motivo del cincuentenario de su muerte.

No abundan las referencias autobiográficas del autor sobre su estancia en Toledo. Pero hay tres ligeras pinceladas que nos sirven para poner un marco corroborativo o al menos referencial a este artículo. La 1ª expresa el deslumbramiento romántico por la ciudad:

Me encuentro al pelo en Toledo... Toledo está ideal. Yo lo encuentro sonriente, dorado, silencioso y lleno de poesía y de expresión de un alma refinada por el tiempo, como el vino añejo, con delicadas reminiscencias de vida e ilusión. Todo esto será poesía barata, pero responde a un sentimiento real¹².

11 El adverso articulista que hizo un resumen comentado del mitin obrero celebrado el 3-V-1904 en la plaza de toros, al que asistieron algunos oradores republicanos ("...que engañan a los obreros..."), puso en boca de Besteiro las palabras: "...catedráticos pedantes de cabeza llena de erudición baldía...", replicando el periodista que: "...sin duda el sr. Besteiro no tiene simpatías entre sus compañeros de profesión y los insulta bonitamente..." (*El Castellano*, 21-V-1904, p. 2). En la reseña que del mismo acto ofrece el periódico republicano, leemos: "...Hoy tenemos a los maestros convertidos en mendigos, a los catedráticos en pedantes con la cabeza llena de erudición baldía pero vacía de ciencia..." (*La Idea*, 14-V-1904, p. 4). En cualquier caso, desafortunadas palabras.

12 Carta de 23-X-1902 a Juan Uña y Jerónimo Villalta, tomada de DE BLAS ZABALETA P., y DE BLAS MARTÍN-HERAS, E., *Nadar contra corriente, Julián Besteiro*, 2002, p. 79.

La 2ª es pública, coetánea y muy interesante porque descubre algo de su vida privada, de su ética, de sus costumbres, y del rechazo a utilizar el confesionario como psicoterapia:

Cuando he cumplido mis deberes estrictos, gusto de leer libros bellos de pensadores hondos y, cuando el trabajo mental me fatiga, quiero gozar de la naturaleza, del aire, del sol, del campo, de la sociedad de los hombres y, aún mejor de las mujeres. Amo la vida, como la ama el hombre honrado que no tiene para que ir a verter las inmundicias de su alma, en cualquier rincón oscuro y aspiro a vivir sin limitaciones ni egoísmos, en perfecta comunión de mi conciencia con la conciencia colectiva¹³.

Y, finalmente, un recuerdo, ya en una carta posterior, desde la prisión de Cartagena, expresando el papel sociabilizador y tranquilizador de la cátedra frente a los tiempos duros de la Huelga General:

...(el aislamiento social) sería insoportable si no tuviésemos la clase en la cual podemos encontrar una comunicación social en planos ideales desligados de pequeñeces, buena para nuestro equilibrio moral y magnífica para los alumnos. En Toledo la clase era algunas veces mi único refugio, porque realmente ese aislamiento completo no lo he sentido nunca como allí. En Madrid, mi clase numerosa no se presta tanto a eso¹⁴.

En la apertura solemne del curso 1912-13, D. Álvarez Palacios le dedicó, in absentia, una educada y medida despedida académica que nos sirve también a nosotros para poner punto final a este artículo:

Después de reñida oposición, fue nombrado Catedrático de Lógica Fundamental de la Universidad Central el que lo ha sido de este Centro, D. Julián Besteiro, cesando de pertenecer a él en 1º de Abril. La separación de este compañero, que durante algunos años compartió con nosotros la labor de enseñar (excepto en los tres últimos que permaneció en el Extranjero), ha sido menos sensible por motivarla un motivo tan señalado, que colma los anhelos y aspiraciones del ilustrado Profesor. Reciba por ello nuestra enhorabuena y tenga la seguridad de que en esta casa se le recordará siempre con agrado ■

¹³ *La Idea*, 28-V-1904, pp. 1 y 2, "¡Apodóticamente!". Se trata de la contestación de Besteiro a un artículo del canónigo penitenciario, Ramiro Fernández Valbuena, quien desde las páginas de *El Castellano* (21-V-1904, p. 1) le retó a una polémica demostrativa de sus aseveraciones y creencias. El origen del conflicto dimanaba de su oposición, desde el puesto de concejal, a que el Ayuntamiento dotase con algún premio al certamen literario en honor de la Inmaculada Concepción propuesto por el susodicho canónigo.

¹⁴ Carta a Dolores Cebrián de 9-II-1918, tomada de DE BLAS ZABALETA, *op. cit.* p. 89.

Fuentes documentales

Archivo Histórico Provincial de Toledo (AHPTO):

- *Fondos del Instituto*, 868, 873 y 890.

Archivo del Instituto *El Greco* (AIG):

- Archivo fotográfico.
- *Libros de Actas del Claustro del Instituto de Toledo (LACITO)*, 1882-1897, 1901-1907 y 1907-1920.
- *Libros de Actas de Examen (LAE)*, de 1898/99, hasta 1907/08, excepto 1901/02.
- *Libro de Personal Docente y Administrativo. Títulos. (LPT)*.
- *Memorias del Instituto de Toledo (MITO)*, 1887-1902, 1906-1911 y 1911-1916.

Biblioteca Pública de Toledo:

- *El Castellano*, 1904, 1905, 1906, 1907 y 1908.
- *El Heraldito Toledano*, de 1901 a 1904 (años incompletos), 1905 y 1906.
- *La Idea*, 1899 (d.julio), 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905 y 1906 (h. marzo).

Referencias bibliográficas

BLAS ZABALETA, P. de y BLAS MARTÍN-MERÁS, E. de (2002): *Julián Besteiro. Nadar contra corriente*. Madrid: Algaba.

COBO, J. (1991): *Ventura Reyes Prósper*. Badajoz: Diputación Provincial.

CORTÉS VALENCIANO, M. (2001): "La trayectoria intelectual de Julián Besteiro, profesor del Instituto de Toledo (1899-1912)". *Alminar* nº 6, pp. 29-87.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, E. (1988): *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: FUE.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1973): *Política y Filosofía en Julián Besteiro*. Madrid: Edicusa.

RUIZ ALONSO, J. M^a (1998): "El Claustro del Instituto de Toledo ante los planes de estudio del primer tercio de nuestro siglo (1903-1936)". *Cátedra Nova* nº 8, (monográfico, Centenarios del 98). Badajoz: ANCABA, pp. 85-104.

— (1999): "A contracorriente. El primer Besteiro profesor del Instituto de Toledo". En AA.VV. *Biografías y semblanzas de profesores. Instituto "El Greco" de Toledo (1845-1995)*. Toledo: Ed. IES "El Greco", pp. 11-36.

— (1999): "El joven Julián Besteiro, profesor en Toledo, 1899-1908": *Toleitola* nº 4, *Revista de Educación del CPR de Toledo*. Toledo: formato CD-ROM.

— (2005): *La edad dorada del Instituto de Toledo (1900-1937). La educación de la mesocracia provincial*. Ciudad Real: Almad, ediciones de Castilla-La Mancha, 222 pp.

— (2005): “El bachillerato durante el régimen liberal a través del Instituto de Toledo”: *Idea la Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, año II, nº 3, Toledo, pp. 304-312.

Breve currículum

José María Ruiz Alonso es Licenciado en Historia Moderna y Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid (1974), Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la misma Universidad (1976), y Doctor en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha (2002). Catedrático Numerario de Bachillerato (1980) y jefe del Departamento de Geografía e Historia del IES *El Greco* de Toledo. Profesor Asociado de la Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Humanidades de Toledo). Profesor colaborador de la Universidad de Mayores *José Saramago* (Toledo). Ha publicado más de una treintena de artículos y es autor de los libros —además del reseñado en la bibliografía—: *Guadamur. Historia del castillo y de sus gentes* y *La Guerra Civil en la provincia de Toledo. Utopía, conflicto y poder en el Sur del Tajo (1936-1939)*.



Una personalidad del arte en el mundo de la enseñanza perseguida: la figura de Aurelio García Lesmes (1884-1942)

María Antonia Salvador González

IES Zorrilla (Valladolid)

Sumario: 1. Introducción. 2. Calidad y prestigio de uno de los principales maestros del paisajismo español. 3. Una víctima de la depuración del profesorado republicano.

Resumen

La relación entre creación artística y enseñanza aporta una perspectiva muy interesante para la valoración de las posibilidades que tiene la acción educativa cuando ambas facetas confluyen en una persona. De ello da fiel testimonio la figura de Aurelio García Lesmes, considerado como uno de los maestros más representativos y valiosos del paisajismo español de la primera mitad del siglo XX, que, además de una obra pictórica ampliamente reconocida, se identificó con las posiciones defensoras de la libertad y de la legitimidad republicana, lo que motivó, tras la rebelión militar de 1936, su depuración como profesor y su exilio a México, donde falleció a comienzos de los años cuarenta.

Palabras clave: creación artística, paisajismo, depuración, exilio.

Abstract

The relationship between artistic creation and teaching provides an interesting perspective for assessing the possibilities for educational activities when both tasks coincide in one person. This is the case of the figure of Aurelio García Lesmes, considered as one of the most representative and important teachers of Spanish landscape painting in the first half of the twentieth century, who, along with his a widely recognized paintings, was identified with the positions defending of freedom and republican legitimacy, which resulted, after the military putsch of 1936, in his banning from teaching and his exile to Mexico, where he died in the early forties.

Keywords: artistic creation, landscape painting, banning from teaching, exile.

Introducción

En el contexto de las directrices de la política educativa llevada a cabo por el gobierno de la Segunda República española, se crearon en 1932 dos nuevos Institutos de segunda enseñanza en la provincia de Valladolid: uno en la villa Medina de Rioseco y otro en la propia capital, al que se puso el nombre del poeta vallisoletano *Núñez de Arce*, mientras el antiguo Instituto provincial, nacido en el siglo XIX, recibiría el de otro ilustre poeta, *José Zorrilla*, con el que actualmente se le conoce. El nuevo centro aprobado en la ciudad de Valladolid ocuparía el edificio del antiguo Colegio de San José, sede de la orden de los Jesuitas¹.



Foto 1. Aurelio García Lesmes.

García Lesmes fue nombrado profesor de Dibujo en el Instituto "Núñez de Arce" creado en 1932. Era un pintor de fama por la calidad de sus retratos y por ser uno de los creadores más activos en la valoración del paisaje castellano.

Con el fin de asegurar un funcionamiento adecuado de dichas instalaciones las autoridades educativas emprendieron de inmediato la tarea de nombrar a los profesores que el desarrollo de la actividad docente precisaba. Entre ellos, y en virtud del celo que se puso en esta tarea, destaca particularmente el nombramiento de Don Aurelio García Lesmes como profesor de Dibujo en el Instituto *Núñez de Arce*. Se trataba de una personalidad conocida y prestigiosa en el mundo artístico de la ciudad, donde sobresale como pintor de fama, tanto por la calidad y expresividad de sus retratos como por el hecho de ser considerado como uno de los creadores más activos en la valoración del paisaje castellano, que logró identificar en sus realizaciones artísticas como la manifestación más representativa de las tierras de Castilla, mostrando asimismo en su trabajo una extraordinaria calidad técnica². Desde esta perspectiva está plenamente justificada la atención que merece en su doble condición de artista prestigioso y de comprometido profesor de enseñanza media.

¹ Las obras de adaptación del nuevo Instituto al espacio asignado fueron supervisadas por Don Juan Morán Samaniego, catedrático de Latín en el Instituto de Palencia que ejercía al propio tiempo su responsabilidad como Inspector de Enseñanzas Medias. La figura del Sr. Morán debe ser evocada *ex profeso*, ya que figura como uno de los profesores sujetos a depuración en el Instituto palentino. Entre las imputaciones que se le hacen figura la que indica "que durante los cinco años de República se distinguió de una manera marcadísima en la persecución de las Órdenes Religiosas y su enseñanza; tanto se caracterizó en ello que los Gobiernos de Azaña le nombraron Inspector de la Junta Superior de Sustitución de tales enseñanzas y así se le encontraron trabajos e informes sobre los colegios arrebatados a los Jesuitas y otros que se pretendía arrebatar". En su descargo, justificado además por la necesidad de contrarrestar la versión incorrecta que se da a su tarea como responsable del acondicionamiento de un edificio para un instituto que carecía de instalaciones propias, el profesor Morán alega que su nombramiento como inspector fue debido al informe favorable emitido sobre su persona por Don Miguel de Unamuno, cuya "bondad y antigua amistad particular y de compañerismo con mi difunto padre, le indujeron a suponer en mí, con excesiva benevolencia, las condiciones de competencia, ponderación, rectitud e imparcialidad indispensables para el desempeño de cualquier cargo". Vid. SALVADOR GONZÁLEZ, María Antonia: "La memoria recuperada: la depuración del profesorado del Instituto de Palencia a comienzos de la guerra civil", en *Cien Años del edificio de Jerónimo Arroyo. Ciclo de Conferencias*. Palencia, IES Jorge Manrique y Junta de Castilla y León, 2010, pp. 93-144. pág. 127 y 129. El contexto en el que se llevan a cabo los procesos de depuración del profesorado durante y posteriormente a la guerra civil, así como la interpretación de los procedimientos utilizados, han sido analizados en SALVADOR GONZÁLEZ, M. A.: "La depuración del profesorado del Instituto Zorrilla en 1936". En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*, Valladolid, IES Zorrilla y Junta de Castilla y León, 2009. pp. 339-364.

² Así lo subrayan BRASAS EJIDO, J.C. y ORTEGA COCA, M.T. en el estudio realizado sobre el autor en *Aurelio García Lesmes*. Valladolid, Obra cultural de la Caja de Ahorros Popular, 1983, 142 pp.

Calidad y prestigio de uno de los principales maestros del paisajismo español

Aurelio García Lesmes había nacido en Valladolid el 8 de Julio de 1884 en el popular barrio de San Andrés, en el número cuatro de la calle de Acibelas. Siendo casi un niño ingresa en la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad castellana, donde conocerá a sus insignes maestros, cuyas enseñanzas siempre reconocería. Mención especial merecen, entre ellos, el director la Escuela, José Martí y Monsó, considerado como uno de los más importantes estudiosos e investigadores de la Historia del Arte en Castilla y Luciano Sánchez Santarén, un pintor local que sería el impulsor de la carrera pictórica de García Lesmes. Pronto demostraría su talento, ya que en 1902 la Academia de Bellas Artes vallisoletana le otorgó el primer premio por la que sería una de sus obras más reconocidas —*La vuelta de la siega*—, lo que le permitió obtener una ayuda de la Diputación Provincial para trasladarse a Madrid con el fin de estudiar en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, donde fue apoyado por quien sería su principal maestro, el catedrático de paisaje Antonio Muñoz Degrain.



Foto 2. *La vuelta de la siega.*

Apoyado por Muñoz Degrain en la Real Academia de San Fernando, Darío Regoyos contribuyó a su formación en la visión pictórica del paisaje y el perfeccionamiento de su técnica postimpresionista.

Al mismo tiempo durante su estancia en Madrid frecuentó los ambientes artísticos y literarios de la capital, especialmente la tertulia del *Nuevo Café Levante*, de la calle del Arenal, defensora de las jóvenes promesas artísticas y donde conocería, además de a prestigiosas personalidades de la época, a creadores artísticos como Julio Romero de Torres, José Gutiérrez Solana y a su verdadero maestro Darío Regoyos, que contribuyó al desarrollo de su formación en la visión pictórica del paisaje y en el perfeccionamiento de su técnica postimpresionista. Será asimismo en Madrid, donde contraiga matrimonio, en la Parroquia de San Lorenzo, con Luisa Santos Chamorro, el 12 de junio de 1924.

A partir de la segunda década del siglo XX su labor creativa se desarrolla de forma muy intensa, ampliando su conocimiento del paisaje a través de numerosos viajes y dando a conocer su obra en exposiciones cada vez más frecuentes y acreditadas. Éstas tendrán lugar, con gran éxito, en los Ateneos culturales de diferentes ciudades españolas. Desde entonces su prestigio no cesó de incrementarse, como quedó avalado en las medallas obtenidas en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes (segunda en 1922 y primera en 1926³), lo que le llevó a ser considerado como uno de los más destacados paisajistas españoles. Esta cualidad se vería sucesivamente ratificada hasta alcanzar un reconocimiento de primer nivel a raíz de las exposiciones celebradas en 1928 y 1929 en el Círculo de Bellas Artes, de la realizada en el Ayuntamiento de Valladolid, contando con el apoyo de la Academia de Bellas Artes, el Ateneo y la Asociación de la Prensa, en la que expuso más de 40 paisajes, lo que supuso uno de los acontecimientos culturales más relevantes en la historia de la ciudad.



Foto 3. El presidente del Gobierno, Manuel Azaña, visita la Exposición Antológica de Aurelio García Lesmes (a la derecha) en el Museo de Arte Moderno de Madrid (*ABC*, 27 de octubre de 1931).

A partir de la segunda década del siglo XX realizó numerosos viajes y exposiciones en distintas ciudades españolas y otras que le aportaron proyección internacional.

Especial resonancia tendrán igualmente la muestra antológica de su obra organizada por el Museo de Arte Moderno de Madrid en octubre de 1931, a la que asistió el entonces presidente del Gobierno, Manuel Azaña, y las que le aportaron proyección internacional cuando su obra fue dada a conocer en Estados Unidos (exposiciones de Pittsburgh y Baltimore) y en la Exposición de Arte español celebrada en Oslo. Con el respaldo merecido ingresó en la Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción de Valladolid el 12 de Mayo de 1934. En este acto solemne, y en reconocimiento a la deferencia mostrada, hizo entrega del retrato efectuado al Presidente de dicha Academia, Narciso Alonso-Cortés, catedrático de Lengua y Literatura del *Zorrilla*, Académico de la Lengua y de la

³ El galardón le fue concedido por uno de sus cuadros más celebrados: *Rastrojos y Campos de Zaratán*. Por ese motivo un grupo de escritores y artistas le rindieron un homenaje en Madrid, indicando para la convocatoria del evento una mención en la prensa local donde expresivamente se señalaba que “a Aurelio García Lesmes le debemos el descubrimiento pictórico de esa zona castellana, la de los campos Góticos o tierra de campos, que Galdós llamó la Castilla épica”. BRASAS, J.C. y ORTEGA, M.T. Op. Cit. pág. 123.

Historia⁴, y que será suspendido de sus funciones como consecuencia del expediente de depuración que le fue incoado⁵.

Una víctima de la depuración del profesorado republicano

Su trayectoria como docente se inicia con el nombramiento que las autoridades republicanas le otorgan como profesor de Dibujo del nuevo Instituto de Valladolid, donde se consolidó tras obtener en 1935 la plaza por oposición, que desempeñó hasta el 18 de julio de 1936. El golpe militar le sorprendió en Madrid, donde en ese momento residía para opositar a la Cátedra. En ciudad permaneció para no regresar nunca más a su ciudad natal ni volver a ver a su familia.

Durante la Guerra Civil realizó una labor docente y artística: diseño de carteles y murales, protección de las obras del Museo del Prado y ejercicio de la actividad docente que recupera en 1937 en el instituto "Gabriel Miró" de Orihuela.

Durante la Guerra Civil, y como militante de Partido Socialista, participaría en el apoyo al gobierno legítimo de la República, llevando a cabo una intensa labor docente y artística tanto en el diseño de carteles y murales propagandísticos, como en la defensa y protección de las obras del Museo del Prado para su traslado a Valencia y así protegerlas de los bombardeos que destruían la capital de España. Ello no le impidió mantener el ejercicio de la actividad docente, que recuperaría en 1937 al ser trasladado al Instituto *Gabriel Miró* de Orihuela para, a finales de ese mismo año, efectuar su incorporación al *Instituto Obrero* de Barcelona.

Sin embargo, aunque estaba ausente de Valladolid, no por ello dejó de verse afectado por los procesos de depuración llevados a cabo por la Junta Técnica del Estado creada en Burgos. No solo fueron depurados los profesores sino también los centros⁶. Se iniciaba así de forma sistemática, planificada y con un sesgo decididamente hostil a la educación concebida con planteamientos liberales y progresistas. El revanchismo antirrepublicano

4 Se trata de una de las figuras más emblemáticas, representativas y destacadas de la edad de plata de la cultura española. Catedrático de Lengua y Literatura y natural de Valladolid, Narciso Alonso Cortés, logró fraguar una extraordinaria hoja de servicios, avalada por su considerable producción intelectual, que se plasma en un total de 54 obras publicadas, muchas de ellas de obligada referencia para el estudio de la Lengua y la Literatura españolas. Resulta significativo cómo, a pesar de su enorme prestigio intelectual, su vida académica se verá gravemente trastocada como consecuencia de la Guerra Civil. La documentación consultada sobre el profesor Alonso-Cortés, y que me ha permitido dar a conocer aspectos inéditos de su trayectoria profesional y pública, procede del Archivo Histórico Provincial de Valladolid Sección *Instituto Zorrilla* Sig 43. AGA 32/16735- Archivo Central de Educación Leg. 18461-36. De su hoja de servicios, cabe subrayar el grado de Doctor, su pertenencia a las Real Academia Española, a la de la Historia, a la de Bellas Artes de San Fernando, a la de Buenas Letras de Málaga, a la de Ciencias y Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba, a la de Bellas Artes de Valladolid, así como sus premios en numerosos certámenes por trabajos literarios y de investigación, entre los que sobresale el Premio Fastenrath en 1920 por la obra *Zorrilla su vida y su obra*, la condecoración de Caballero de la Orden de Alfonso XII y el nombramiento como Hijo Ilustre de la ciudad en 1916.

5 Vid. SALVADOR GONZÁLEZ, M. A.: "La depuración del profesorado del Instituto Zorrilla en 1936", págs. 357-362.

6 Constitución el 24 de Julio de 1936 en Burgos la Junta de Defensa Nacional, que asume todos los poderes del Estado de la zona franquista, comienza la puesta en marcha de una normativa específicamente orientada a la depuración del Bachillerato, tal y como se refleja en el Decreto de 4 de septiembre de 1936, en cuya disposición transitoria primera se establece que "*los Rectores de la Universidades informarán a la Autoridad militar sobre la necesidad de remover a aquellos Jefes de Centros de Segunda Enseñanza que por su conducta anterior no merezcan la plena confianza de la superioridad en estos momentos de depuración de la conciencia nacional.*"

quedó patente en la supresión del Instituto *Núñez de Arce* coincidente con la depuración de su profesorado⁷. En el caso que nos ocupa, la investigación realizada me puso en contacto con el expediente de Aurelio García Lesmes⁸ que comienza con un expresivo informe de la Jefatura Superior de Policía donde se afirma:

AURELIO GARCIA LESMES, pintor y profesor del Instituto de Valladolid, de 52 años en 1937, natural de Valladolid, hijo de Hilario y de Lucila, domiciliado en Valladolid, calle Acibelas, 4 ó 40-1^º. Significado izquierdista, realizó intensa campaña con anterioridad a la proclamación de la República y después de ésta. En la época de la Dictadura del General Primo de Rivera, fue nombrado Académico de la de Pintura, y no quiso tomar posesión de dicho cargo por no aceptar nada de los militares. Al crearse en esta capital el nuevo Instituto, fue nombrado por los políticos del primer bienio, profesor de dibujo en el mismo. Se ignora su actual paradero, pues al iniciarse el Glorioso Movimiento y a pesar de las gestiones que se hicieron para detenerlo, no pudo ser hallado. Se ignora su situación económica. Por gestiones posteriores se ha tenido conocimiento de que la casa donde vive es de su propiedad, teniendo además en la misma cierto número de cuadros pintados por dicho individuo, ya que está considerado como el mejor paisajista pintor del campo castellano y sus cuadros son apreciados en el mercado del arte.

En 1937 la Comisión depuradora le separó del servicio. Terminada la guerra, se exilia a México y emprende su tarea docente en el Instituto "Luis Vives" e instala su residencia y taller alejado para siempre de la familia.

Constan asimismo dos informes —fechados el 18 de diciembre de 1936 y el 2 de enero de 1937— con firmas legibles de dos compañeros del Instituto que, a preguntas de la Comisión de Cultura y Enseñanza, declaran “*que es un elemento destacado y cree que directivo de Izquierda Republicana*”. Con fecha de 15 de Enero de 1937 aparece el pliego de cargos en el que se añade que fue requerido en el Boletín Oficial de la provincia, para que manifestara su domicilio sin que se haya producido. La sanción le será impuesta el 12 de febrero de 1937, cuando la Comisión depuradora propone a la de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado que “*sea separado definitivamente del servicio*”. No figura nada más en su expediente.

Terminada la guerra, Aurelio García Lesmes parte desde Valencia para el exilio a México, país de acogida de tantos ilustres españoles⁹. Allí reemprende su vida docente

7 Se trata, además de Aurelio García Lesmes, de siguientes profesores: Aurelio Romo Aldama, Amparo García Garvía, Hilario Ducay Hidalgo, Jesús García Tolsá, Ramón Gómez Ribot, Manuel de las Heras Garrido y Teodoro Azaustre Urbán. Todos ellos figuran como destituidos o en territorio “no liberado” en las Actas de comienzo del curso escolar 1936-37, y cuyos expedientes ofrecen datos de extraordinario interés tanto desde la perspectiva profesional como personal. De todos ellos hago mención en la investigación realizada con motivo del 150 aniversario del IES *Zorrilla* de Valladolid y publicada en la obra ya citada (2009).

8 AGA 32/16.754 -Archivo Central de Educación Leg.18472-33.

9 Antes de llegar al país centroamericano García Lesmes estuvo durante unos meses encerrado en el campo de concentración de Saint Cyprien, en la costa mediterránea francesa. De ello da constancia la comprobación efectuada por Nancy CUNARD en su impresionante trabajo: “French Government Franco’s Agent. Miseries of the Concentration Camps. Spanish Refugees Received as Criminal. Poets and Painters Starve behind Senegalese Bayonets. The Die at Argeles in a Single Night”, *New Times and Ethiopia News*, London, 25 febrero 1939. Cit. por CABAÑAS BRAVO, M.: “Picasso y su ayuda a los artistas españoles en los campos de concentración franceses”. *Congreso Internacional sobre la Guerra Civil Española 36-39*. Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2006, pg. 14 . El 26 de mayo de 1939 embarca en el buque Sinaia con destino a México.

en el Instituto *Luis Vives* de todos conocido por su prestigio hasta nuestros días y en la misma capital en el Paseo de la Reforma instala su residencia y su taller de pintura aunque ya para siempre alejado de su familia.

Pero el atroz destino que a todos nos aguarda es el fin de todo lo vivido. Un trágico accidente el 26 de marzo de 1942, acaba con su vida atropellado por un camión en la capital mexicana. La noticia de su muerte se conocerá en España a través de la BBC que dio cuenta de ello el mismo día. Como señalan Brasas y Ortega,

el acto constituyó una verdadera manifestación de duelo, asistiendo al mismo numerosos compatriotas y amigos del malogrado pintor, entre ellos la mayoría de los ex ministros y otros importantes políticos españoles exilados. Moría así nuestro artista en plena madurez de su carrera, lejos de sus añorados horizontes castellanos, absurdamente separado de sus tierras pardas y amarillas y de sus llanos sin límites, cuya belleza y sencillez nadie como él supo reflejar¹⁰.

Está enterrado en el Panteón español del cementerio de Ciudad de México ■

Referencias bibliográficas

BRASAS EJIDO, J.C. y ORTEGA COCA, M.T. (1983): *Aurelio García Lesmes*. Valladolid: Obra cultural de la Caja de Ahorros Popular.

CABAÑAS BRAVO, M. (2006): "Picasso y su ayuda a los artistas españoles en los campos de concentración franceses". *Congreso Internacional sobre la Guerra Civil Española 36-39*. Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

SALVADOR GONZALEZ, María Antonia: (2009): "La depuración del profesorado del Instituto Zorrilla en 1936". En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid, IES Zorrilla y Junta de Castilla y León, pp. 339-364.

— (2010) "La memoria recuperada: la depuración del profesorado del Instituto de Palencia a comienzos de la guerra civil". En *Cien Años del edificio de Jerónimo Arroyo. Ciclo de Conferencias*. Palencia, IES *Jorge Manrique* y Junta de Castilla y León, pp. 93-144.

¹⁰ BRASAS EJIDO, J.C. y ORTEGA COCA, M.T.: Op. Cit., pág. 129.

Breve currículum

María Antonia Salvador González ha sido Profesora de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria en el periodo comprendido entre 1976 y 2011. Hasta 1979 desempeñó su actividad en el IES *Jorge Manrique* de Palencia para ocupar a partir de entonces la Cátedra de Geografía e Historia en el IES *Zorrilla* de Valladolid. Durante todo este tiempo su trabajo ha estado dedicado en exclusiva a la labor docente y a las responsabilidades (dirección de Seminario y tutorías) asociadas a la enseñanza. En el año 2006 emprendió, complementariamente, una labor investigadora sobre el profesorado de los Institutos históricos, centrada sobre todo en el estudio del proceso de depuración a que se vieron sometidos los profesores de enseñanza secundaria a comienzos de la Guerra Civil y de las repercusiones que tales medidas provocaron en sus carreras docentes y en sus circunstancias personales.



Los primeros profesores del Instituto de Segunda Enseñanza de Palencia (1845–1852)

Jesús Coria Colino

IES Jorge Manrique. Palencia

Sumario: 1. El Instituto de Palencia en sus primeros años (1845-1851). 2. Aproximación a los primeros profesores del Instituto de Palencia.

Resumen

El Instituto de Segunda Enseñanza de Palencia se inaugura el 25 de noviembre de 1845 y es uno más de los creados al amparo de la *Ley Pidal*. Los primeros años suponen una etapa difícil por los numerosos obstáculos que encuentra la instrucción pública: constantes suspicacias y rechazos en algunos sectores reaccionarios de la población, una controvertida instalación en un viejo caserón monástico —necesitado de múltiples reparaciones— y una costosa incorporación de material científico. Los distintos planes educativos y reglamentos perfilan un nuevo modelo de profesor. Se trata de un largo camino que recorrer y que en estos momentos iniciales recoge y mantiene inercias del pasado: muchos de los profesores iniciales son personas de prestigio ligadas al entorno local o provincial y antiguos preceptores de Latinidad; muchos de ellos formados en los Seminarios.

No deja de resultar sorprendente que la Junta Inspectora elija primer director de un centro que representa la modernidad al canónigo palentino Gaspar de Cos (1845-1847) como una solución de compromiso. Tras esta breve etapa será Inocencio Domínguez Lombraña quien tenga la responsabilidad del asentamiento y desarrollo del Instituto de Segunda Enseñanza; primero de una forma provisional, hasta 1852, y después, con nombramiento definitivo, hasta 1868.

Palabras clave: Instituto de Segunda Enseñanza de Palencia, Gaspar de Cos, Inocencio Domínguez Lombraña, Justo Cacopardo, profesores del Instituto de Segunda Enseñanza de Palencia (1845-1851).

Abstract

Palencia's Secondary School was inaugurated on November 25, 1845, and is one of many created under the *Pidal Act*. Those early days were hard, due to the many obstacles faced by public education, namely constant suspicion and rejection among some reactionary sectors of the public, a controversial installation of a state institution in an old monastic building—demanding multiple repairs—, and an expensive incorporation of scientific equipment. The new educational planning and regulations shaped a new model of teacher. There was a long way to go, and old habits were kept: many members of the early teaching body were people of prestige, linked to local or provincial environments, or former Latin teachers, many of them trained in seminaries.

It is not surprising that the Community Inspection Board chose Gaspar de Cos (1845-1847), a canon from Palencia's cathedral, as the first principal of the school a decision which then represented modernity as well as compromise. After this brief period, Inocencio Lombraña Dominguez acquired responsibility for future settlement and development of the secondary school; provisionally until 1852, and with final appointment until 1868.

Keywords: Secondary School in Palencia, Gaspar de Cos, Inocencio Dominguez Lombraña, Justo Cacopardo, Palencia Secondary School teachers (1845-1851).

El Instituto de Palencia en sus primeros años (1845-1851)

El 25 de noviembre de 1845 se inaugura el Instituto de Segunda Enseñanza de Palencia al amparo de la *Ley Pidal*. Constituido a toda prisa —contratación de profesores e instalación en el viejo caserón desamortizado que fue el convento de San Buenaventura— para poder iniciar su actividad docente de forma inmediata, el nuevo establecimiento partía con la calificación de “segunda clase” y con deseos de promocionar el nuevo modelo educativo en la ciudad y provincia.

Fue confiada su dirección a Gaspar de Cos, canónigo magistral de la catedral de Palencia y miembro de la Junta Inspector que presidía Agustín Gómez Inguanzo, Jefe Superior Político de la provincia¹. El nombramiento del canónigo Cos fue —desde nuestra perspectiva— producto de una visión estratégica de alcance: el nuevo Director no podría levantar ninguna oposición ni desconfianza entre los ciudadanos de opción conservadora, mitigaba las fricciones con otras instituciones educativas religiosas

1 (...) Se formará una Junta inspectora del mismo, compuesta de V.S. como presidente; de un individuo de la Diputación provincial, otro del Ayuntamiento, y dos vecinos de esa Ciudad de notoria ilustración y arraigo, a elección de V.S. 4^a. La referida Junta procederá inmediatamente a la creación é instalación del Instituto de segunda clase: delegará en uno de sus individuos las facultades de Director del establecimiento hasta que el Gobierno nombre de entre los profesores el que deba serlo; y pondrá los sustitutos necesarios para dar principio a la enseñanza, ínterin (sic) se nombran Catedráticos por el método adoptado hasta ahora ó que en lo sucesivo se adoptare..”. Fragmento del acta del inauguración del Instituto de Palencia. Vid. documento 1 (1845, noviembre 25. Palencia). CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J., (2010), pp. 23-24.

El canónigo Gaspar de Cos no levantaba oposición entre los ciudadanos conservadores, mitigaba las fricciones con otras instituciones educativas religiosas y era un hombre de esmerada preparación académica y buen trato.

(Seminario) y añadía la presencia de un hombre culto, de esmerada preparación académica y buen trato, para dirigir un centro educativo que podría resultar complicado en su inicial organización. Gaspar de Cos solamente tenía el inconveniente de su avanzada edad; por la escasa energía mostrada en la resolución de algunos problemas de convivencia se ve obligado a recurrir al apoyo del Claustro de profesores². Dos años más tarde abandonará la Dirección para continuar su carrera eclesiástica en Calahorra, muy corta ya por haberle sobrevenido la muerte a poco de tomar posesión como Obispo de esa diócesis.



Foto 1. El Instituto de Palencia —situado a la izquierda de la imagen— desde Puentecillas. Al fondo, la catedral. Archivo fotográfico de D. Félix Pollos (original de D. Ramón Gusano). Archivo Histórico Provincial de Palencia (A.H.P.Pa)

Durante esos primeros años de existencia, jalonados por cambios frecuentes en la legislación, el nuevo establecimiento educativo deberá luchar contra las fuerzas reaccionarias y una enseñanza dominada hasta entonces por la Iglesia. Son numerosas las referencias a esta oposición e incluso los enfrentamientos del nuevo Director Inocencio Domínguez con el Gobernador, en los que se entremezclan múltiples matices personales y políticos.

Uno de los instrumentos seguidos para mostrar a los ciudadanos las bondades de la instrucción pública como símbolo de la modernidad era el ceremonial de los actos académicos de apertura o clausura de curso, la enseñanza de disciplinas científicas —y su difusión subsiguiente entre la ciudadanía en dichos actos públicos— y la colaboración con las instituciones locales y provinciales. De esta forma el Instituto aparecía como el

² No fue problemática la actuación del Claustro de profesores respecto a su Director. Uno de los sucesos más difíciles para el anciano canónigo fue el relativo a la ausencia del profesor Cacopardo por oponer a una plaza en el Instituto de Valladolid. Al parecer tuvo un derrame cerebral y, amparándose en su ajetreada agenda eclesiástica, presentó una renuncia al cargo que le fue admitida. Le substituyó como Director provisional D. Inocencio Domínguez, primero de forma interina (1847) y, un poco más tarde (1852), de manera ya definitiva. Vid. ÁLVAREZ GARCÍA M^º C., (1987) y (1997), p. 83. CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J., (2010), pp. 491-496.

motor de desarrollo de una vieja ciudad y sus profesores los agentes del cambio, en estrecha colaboración con el Ayuntamiento y Diputación. Apoyado en los principios que inspiraba la normativa vigente, el discurso del profesor Cacopardo, correspondiente a la inauguración solemne del curso 1848-1849, insistía en las virtudes del modelo educativo implantado por la ideología liberal como base de la prosperidad de la nación:

(...) La instrucción pública... es el primer origen de la prosperidad social, cuyas copiosas fuentes nacen de aquella, como que fué la que las descubrió, y á la que están subordinadas todas ellas. Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae, siguiéndose la ruina de un Estado. Además, la instrucción, desenvolviendo las facultades intelectuales del hombre y acrecentando sus fuerzas físicas, ilumina su razón que de otro modo sería una antorcha apagada, le conduce por todos los reinos de la naturaleza, y le hace descubrir sus mas ocultos senos sometíendola en cierto modo a su alvedrío (...)³.

Era inevitable la pugna entre seminarios e institutos por razones de competencia en la matrícula de alumnos y la resistencia inicial de una parte de la población a los nuevos métodos y enseñanza de los últimos.

Era inevitable la pugna entre seminarios e institutos por razones de competencia en la matrícula de alumnos y la resistencia inicial de una parte de la población a los nuevos métodos y enseñanza de los institutos de segunda enseñanza. Las fricciones son abundantes en estos primeros años y no solamente se pueden localizar en Palencia⁴, tal y como nos demuestra la documentación del archivo de este Instituto. Se conservan cartas que se dirigen desde otros centros —sirvan de ejemplo las de Orense y Lérida— referidas a este mismo conflicto. La oposición queda marcada incluso en determinados aspectos metodológicos, centrados en la enseñanza del Latín. Es lo que hemos calificado en otro momento como “batalla del Latín” y que ocupa las inquietudes del naciente Claustro de profesores de Palencia⁵.

En palabras de los profesores de este instituto —podemos ya constatarlo desde 1846— se advierte con pesadumbre el deseo de los padres de la ciudad y provincia de que sus hijos “tomen el estado eclesiástico” y pasen de las cátedras privadas de Latinidad al Seminario con un sistema más ventajoso, de menor dificultad académica y a cargo de un profesorado menos riguroso y competente que el que proporciona la instrucción pública. Inocencio Domínguez expresaba en 1849 —en este mismo orden de cosas— la coincidencia del sistema educativo del Seminario, deseoso de continuar con el viejo monopolio de la enseñanza, con el sentir de una “clase numerosa”⁶. Queda planteado

3 CACOPARDO J., (1848), p. 5.

4 En Palencia se denuncian abusos realizados en el Seminario ya desde 1847, coincidiendo con la marcha del canónigo Cos. Es una constante en estos años y se refiere a los estudios impartidos tanto a los alumnos internos como externos. Las Actas de Claustro son buen testigo de lo que afirmamos (vid. sesión de 15 de mayo de 1847. AIJM. Caja 24. Libro de Actas de Claustro. Siglo XIX. Fol. 22r-v.), pero también lo son las sucesivas Memorias de comienzo de curso.

5 CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010), pp. 37-42. Entre las preocupaciones del Instituto radica la construcción de un colegio de internos, residencia para alumnos procedentes de la provincia y necesario factor —en su opinión— para poder sobrellevar la competencia del Seminario Conciliar, primero, y más tarde el de los colegios privados que —en el caso de este Instituto de Palencia— es muy fuerte con el Colegio de Carrión de los Condes, regentado por los jesuitas.

6 Vid. Acta de Claustro de 16 de julio de 1849, fol. 1v. (AIJM. Caja 24. Libro de Acta de Claustro, siglo XIX).

desde estos años un debate conflictivo entre la enseñanza controlada por la Iglesia y la estatal, que tendrá sus ecos en la normativa general con distintos modelos de convalidaciones de estudios. Es este un aspecto que no debe obviarse para el estudio de la instrucción pública en las distintas provincias y que matiza y configura la personalidad del nuevo sistema representado por los institutos de segunda enseñanza.

Para el desarrollo de los estudios de segunda enseñanza se necesitaba la construcción de un colegio de internos, para competir en condiciones más favorables con el Seminario, y la adquisición de materiales científicos.

El Director exponía en la *Memoria* firmada en 1848 que había dos condiciones indispensables para el desarrollo de estos estudios de la segunda enseñanza: por un lado, la construcción de un colegio de internos o pensionado; por otro, la adquisición de materiales para las asignaturas científicas, algo que la normativa exigía para un correcto funcionamiento del centro. La residencia de internos era necesaria para poder competir en condiciones más favorables con el Seminario, propiciaba una atención directa y continuada del alumno fuera de las clases impartidas en el Instituto; la disponibilidad de “*instrumentales*” evitaba que las clases quedaran reducidas en algunas asignaturas “...á especulaciones abstractas estériles casi siempre en útiles resultados”⁷. La modernidad en la didáctica de las asignaturas científicas se sumaba así a las otras más literarias, caso del Latín que antes apuntábamos. Junto con los materiales docentes se añadirán de forma paulatina numerosas modificaciones en el mobiliario de las aulas para permitir que éstas se acomodaran a una utilización moderna de medios audiovisuales. El proceso es ya importante a principios de la década de los años sesenta: hacia 1864 está completada la primera fase de renovación de gabinetes, laboratorios y, sobre todo las aulas⁸.

Los profesores constituyen un elemento clave en el diseño de la instrucción pública creada por los liberales españoles y su actuación queda regulada en los sucesivos planes de estudio y reglamentos. Disponemos de suficientes noticias —siempre dentro del marco cronológico que nos hemos fijado aquí— acerca de los preceptos legales para la organización de los centros educativos, de las obligaciones y deberes de los profesores y también de los requisitos establecidos para alcanzar la categoría de profesor en este nivel de la segunda enseñanza. Le dedicaremos unas breves referencias a continuación, necesarias dentro del planteamiento que hemos realizado aquí. Pero resulta de una gran relevancia conocer quiénes eran esos profesores y cuáles eran sus preocupaciones y actividades, documentar su permanencia en los institutos e incluso acercarnos a sus circunstancias personales. Finalmente, puede resultar de gran interés describir a grandes rasgos las líneas marcadas por la actividad docente en esos años, habitualmente oscuros por tratarse de los primeros momentos de vida de los institutos

7 1848. Distrito Universitario de Valladolid. Instituto de 2ª enseñanza de Palencia. Memoria formada en cumplimiento del párrafo 13, artículo 2º del Reglamento vigente de Estudios por el Dr. D. Inocencio Domínguez Director de dicho instituto (30 julio 1848). Fol. 2º r. AIJM Caja 24. Libro de Actas del Claustro de Profesores (siglo XIX).

8 La cátedra de Matemáticas adopta una gradería de forma semicircular, tipo anfiteatro. Un poco más tarde es la de Geografía la que adopta este mismo sistema y un novedoso modelo de cilindros colgados en el techo que permiten descolgar mapas. Vid.. CORIA J. (2009), pp. 103-104.

de segunda enseñanza y disponer de unas estructuras todavía rudimentarias de gestión administrativa⁹.

Nuestro objetivo final será mostrar los principales rasgos de la actividad de estos profesionales del Instituto de Palencia para un periodo que se extiende entre los cursos 1845-1846 a 1851-1852. No ha resultado arbitraria la elección de este breve tiempo de su historia, ya que ocupan el mandato del canónigo Cos y Soberón (1845-1847) y el provisional de Domínguez Lombraña (1847-1852), que luego extenderá hasta su deposición en 1868 por la Junta Revolucionaria.

Aproximación a los primeros profesores del Instituto de Palencia

Desbordaría los límites de esta colaboración una descripción pormenorizada de las funciones y características profesionales atribuidas a los profesores por los sucesivos planes y reglamentos de estudios. Estamos trabajando en estos momentos en una amplia monografía que complete todo el periodo que se extiende desde 1845 hasta 1868. Para esta etapa de vida del Instituto de Palencia que ahora abordamos deben consultarse los planes y reglamentos educativos que siguen: *Plan de Estudios y Reglamento de 1845 (Plan Pidal)*, *Plan y Reglamento de 1847 (Nicomedes Pastor Díaz)*, *Plan Seijas de 1850*, *Reglamento Arteta de 1851* y, finalmente, *el Reglamento de Ventura González Romero de 1852*. Todas estas disposiciones proponen, con diferentes aportaciones y matices, la constitución y desarrollo de un estamento de profesores adecuado a los institutos de segunda enseñanza.

El de catedrático es el estamento de profesores adecuado a los institutos de segunda enseñanza que proponen los sucesivos planes de estudios y reglamentos.

Es el catedrático la figura sobre la que gira el diseño del profesorado de la segunda enseñanza. El cargo se obtiene por oposición después de haber alcanzado una titulación que suele conjugar —para estos años— la de Bachiller más la Regencia de segunda clase, lo que le habilitaría para impartir docencia en este nivel. La lectura detenida de la legislación educativa nos permitirá conocer el modelo completo del profesorado que va desde los regentes y agregados hasta los sustitutos y preceptores de los últimos años que nos ocupan. Queda registrada también la intención de buscar una formación específica del profesorado desde los años del *Plan Seijas* de 1850 con la creación de la denominada Escuela Normal de Filosofía¹⁰. Esta propuesta no tendrá una solución de continuidad y quedará como referencia expresa de la línea educativa marcada desde estos primeros momentos a cargo del liberalismo hispano.

⁹ En el caso del Instituto de Palencia la Secretaría es un ente burocrático embrionario, carente de la organización y complejidad que va a alcanzar años después. Las primeras Memorias de curso son manuscritas e incompletas en los ejercicios anuales, los expedientes de alumnos se conservan encuadernados en libros de difícil acceso y, felizmente, el primer libro de matrícula es de una caligrafía primorosa y bastante exacto en la consignación de los datos. Faltan, por otro lado, una buena parte de los expedientes del profesorado de esta primera etapa.

¹⁰ YANES C., (2006); LORENZO J.A. (1983).

La idea que recogemos tras un seguimiento atento de la legislación y de la plantilla de este centro que ahora analizamos es la de la búsqueda de la continuidad, no exenta de un reconocimiento gradual de la excelencia, esto es, de una formación específica que pudiera darle a la nueva instrucción pública garantías de calidad frente a una enseñanza privada, esencialmente controlada por la Iglesia. Son numerosas las referencias de los profesores del Instituto de Palencia acerca de la superioridad académica del Instituto y de sus profesionales frente a una enseñanza anclada en el pasado y carente de rigor.

Los profesores del Instituto de Palencia en los años de Gaspar de Cos y Soberón (1845-1847)

Los profesores que inicialmente fueron contratados por la Junta Inspector para el curso 1845-1846 fueron: Juan Silverio Sánchez de Dios, Inocencio Domínguez Lombraña, Mauricio Pérez San Millán, Félix Pérez, Miguel Echano, Lino Sánchez Polanco, Deogracias Gutiérrez Cano¹¹, Inocencio Martínez de Velasco, y Manuel Mazón, incorporado éste para la asignatura de Francés cuando ya se había iniciado el curso. Todos ellos fueron nombrados con el carácter de “sustitutos”, al no ser ninguno catedrático “propietario” y, en una buena parte, procedían del entorno geográfico más próximo: Inocencio Domínguez, de Palencia; Mauricio Pérez San Millán, de Prádanos de Ojeda (Palencia); Juan Silverio Sánchez de Dios, aunque segoviano, había desempeñado la Cátedra de Latinidad en Carrión de los Condes (Palencia) de 1830 a 1845; José M^a Gómez, vecino de Palencia, se había ofrecido como profesor para la plaza no ocupada por Deogracias Gutiérrez y así parece que fue hasta la llegada en enero de Félix Avia; Miguel Echano, exclaustro, era también un viejo conocido por sus labores al frente de la enseñanza de las Matemáticas¹² en esta ciudad antes de la inauguración del Instituto; también Félix Pérez regentaba otra cátedra de Latinidad aquí. Como acabamos de comprobar, un plantel de personas conocidas en el entorno del nuevo Instituto.

Parece demostrada la ascendencia local o provincial —de una parte—, y el ejercicio de la profesión en esos mismos lugares —de otra— como mérito esencial para formar parte del profesorado de la instrucción pública en estos primeros años que siguen a la fundación de estos establecimientos educativos. Será más adelante un acontecimiento para esta ciudad la llegada de profesionales desde otros institutos o de ámbitos extraños al palentino y su contribución a una ampliación de los horizontes provincianos de estos

¹¹ Al no presentarse Deogracias Gutiérrez se ofreció el vecino de la ciudad José M^a Gómez y parece que ocupó su puesto hasta la llegada de Félix Avia en enero de 1846. Era aquél un hombre de reconocido prestigio y formación. Hemos comprobado en las *Actas Municipales del Excmo. Ayuntamiento de Palencia* su presencia en la Comisión de Escuelas e Instrucción Pública en 1840 (*Acta de 2 enero 1840*) y desarrolla una intensa actividad en lo concerniente al Estudio de Gramática de la ciudad. Más adelante formó parte de la Junta Inspector, encontrándose al menos en ella hacia 1848 en calidad de regidor del Ayuntamiento.

¹² Miguel Echano había formado parte de la Comisión de Instrucción Pública de la ciudad en 1840. Dicha Comisión, creada gracias al interés del Jefe Político y de acuerdo con la normativa vigente (Ley 21 julio 1838), estaba integrada por un representante del Ayuntamiento (Antonio Espeso y Requera, regidor), un cura párroco (Santiago Robles, que lo era de la Catedral) y dos vecinos (Valentín Sánchez y el citado Echano, que era preceptor de Matemáticas). Vid. *Actas Municipales Archivo Excmo. Ayuntamiento de Palencia. Acta de 3 marzo de 1840*.

primeros años. Resulta muy complicado formar un cuadro de profesores para un modelo educativo —la segunda enseñanza— que, como reconoce en su preámbulo la *Ley Pidal* de 1845, apenas existía en estos momentos; el Instituto de Palencia no constituye excepción en los primeros cuadros de profesores¹³.

El legislador es totalmente consciente de que se debe crear un cuerpo de profesores cuyo nombramiento proceda de una habilitación previa (regentes) y optar más tarde al nombramiento de catedrático por oposición. Establece como objetivo inicial crear un escalafón general, basado en la antigüedad como mérito. No existe un cuerpo único; se diseña una división entre varios niveles: entrada, ascenso y término. Para el ascenso de uno a otro será preciso superar una oposición y, consiguientemente, subirá el sueldo de los 12.000 reales iniciales a los 30.000. Por tanto, antigüedad y mérito son las dos premisas que pretenden asentar el oficio del profesorado.

El modelo establecido para el profesorado de segunda enseñanza es similar al universitario. Con él se mantiene un diseño para la nación, se comparten intereses educativos y favorece la movilidad a los institutos de provincia.

El modelo establecido para el profesorado de la segunda enseñanza es similar al universitario, compartiendo bastantes principios de inspiración. Así era posible mantener un diseño general para toda la Nación, compartir unos intereses generales educativos y, finalmente, actuar de forma coordinada en los diferentes centros educativos a partir de los claustros. Más adelante, consolidado el sistema, existirá una movilidad nacional entre los profesores que permite arribar a personalidades de gran relevancia a institutos de provincia en busca de ascenso profesional, tal y como antes apuntábamos. Una parte de ellos deseará rematar su carrera profesional con el acceso a Madrid, destino mejor remunerado por ley y con mayores oportunidades de promoción personal y profesional.

El curso 1846-1847 supone el fin de la etapa de Gaspar de Cos como Director no profesor, un caso que nos sorprende por su rareza dentro del modelo educativo español¹⁴. Su dimisión el 26 de enero de 1847, hecha efectiva en marzo, provoca la llegada de Inocencio Domínguez con nombramiento provisional —definitivo en 1852—, fecha en la que decidimos finalizar este trabajo.

Los profesores que formarán el Claustro durante el curso 1846-1847 son los siguientes: Rosendo Corral (Latín y Castellano), Juan Silverio Sánchez de Dios (Latín y Castellano),

13 “Cierto es, Señora, que de algunos años á esta parte se han debido á la solicitud del Gobierno de V.M. providencias importantes, cuyos felices resultados se están experimentando. La instrucción primaria, por medio de las Escuelas normales, hace diariamente notables aunque no ruidosos progresos; la segunda enseñanza, que en realidad no existía, crece y se difunde con el establecimiento de los Institutos; la superior ha sido también objeto de arreglos útiles (...)”. Preámbulo de la *Ley Pidal* (1845), pp. 4-5.

14 Durante el siglo XIX hemos anotado el caso del canónigo Cos, para la introducción de la segunda enseñanza en Palencia, en un momento que falta una regulación más detallada referida a los cargos. EL otro caso es el de Ildefonso Alonso Escribano, impuesto por la Junta Revolucionaria de 1868, al que enseguida se le busca acomodo docente recibiendo la cátedra de Inocencio Domínguez. Para esta incorporación se sirve del argumento del Real Decreto sobre el Profesorado de 21 de enero de 1867 que recogía en su art. 21 la discrecionalidad del Gobierno para nombrar “sin oposición ni concurso para las cátedras de Ética y Fundamentos de Religión de los institutos a personas adornadas con el título de Doctor en Teología ó en Filosofía y Letras, y de notoria aptitud para la enseñanza, a juicio del Real Consejo de Instrucción pública (...)”. Para conocer la trayectoria de este nuevo Director vid. CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010) p. 512-527.

Félix Avia, Isidoro Inojal (Matemáticas), Deogracias Gutiérrez Cano (Lógica), reaparecido para este curso, Justo Cacopardo (Retórica y Poética), Celestino González Santos (Matemáticas), Severiano Gómez Enterría (Historia), Manuel Mazón (Francés), cuyo fallecimiento hace posible la llegada de Leonardo Esteban¹⁵ ese mismo curso, Eugenio Fernández (Física) que no se presentará y va a propiciar el nombramiento de Saturnino Pérez Pascual, y Tomás María López (Moral y Religión), cuyo pronto cese (8 de noviembre de 1846) propiciará el regreso de Inocencio Domínguez al equipo de profesores y, tras la renuncia de Cos, su acceso al cargo de Director.

Inicialmente fueron la ascendencia local y el ejercicio de la profesión en esos mismos lugares el mérito esencial para formar parte del profesorado de la institución pública aunque una minoría tenía la cátedra en propiedad.

En estos dos primeros cursos académicos habrá una pequeña parte del profesorado que disfrutará ya de su cátedra en propiedad: Rosendo Corral, Justo Cacopardo, Juan Silverio Sánchez de Dios y Manuel Mazón. Los dos profesores de Latín y Castellano obtuvieron su plaza en calidad de “*propietarios sin oposición*”, al igual que Cacopardo, profesor de Retórica. La nueva legislación de 1846 permitía el acceso de los antiguos preceptores de Latinidad con unos requisitos establecidos a cátedras de Instituto en propiedad ya que, al parecer, su categoría profesional no estaba incluida en el *Plan Pidal*¹⁶.

Sobresalen entre los nuevos profesores que se incorporan a la plantilla tres personajes: Saturnino Pérez Pascual, un hombre de larga trayectoria cultural en Palencia y Secretario del Instituto desde 1856 —tras Deogracias Gutiérrez—, hasta su trágica desaparición en 1868; Isidoro Inojal y, por último, el controvertido y cultivado humanista Justo Cacopardo. A todos estos personajes nos referiremos un poco más adelante.

Se mantiene aún para esta primera etapa ese carácter esencialmente provinciano, con la participación de personas ligadas al mundo educativo inmediatamente anterior a la

¹⁵ Leonardo Esteban había sido alumno del profesor Juan Silverio Sánchez de Dios en Villalón de Campos, en la época que éste había sido preceptor de Latinidad allí. No deja de resultar sorprendente que mientras que el profesor Esteban ocupaba la Cátedra de Francés en este Instituto de Palencia pedía se le examinase de los estudios de segunda enseñanza en el mismo curso. Constituye un buen ejemplo de la falta de requisitos académicos exigidos a los profesores de Lenguas vivas. Vid. CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010) pp. 158-164.

¹⁶ “(...) ^{1ª} Los preceptores de latinidad que mediante oposición hubieren obtenido la propiedad en cualquiera de las clases de lengua latina de las escuelas públicas situadas en las capitales de provincia ó cabezas de partido, ya sea que aquellas se hayan sostenido con fondos municipales ó provinciales, ya con rentas de alguna fundación piadosa, podrán ser declarados catedráticos propietarios de dicho idioma, siempre que la escuela ó escuelas en donde hubieren enseñado hayan tenido verdadero carácter de públicas, y que la oposición ganada por los interesados sea posterior á la fecha de sus respectivos títulos de preceptores. ^{2ª}- Los que hubieren desempeñado como propietarios alguna de las expresadas cátedras, pero sin mediar oposición para ello, podrán revalidar la propiedad siempre que hayan servido con este carácter por espacio de tres años naturales. ^{3ª} Los comprendidos en las anteriores disposiciones tendrán opción á ser colocados como propietarios en las cátedras elementales de latinidad, vacantes ó que vacaren en las Universidades é institutos públicos (...) ^{5ª}. Los expresados preceptores que por falta de vacantes o de otras causas no tuvieren cabida en la enseñanza, podrán ser destinados como regentes agregados de latinidad á los establecimientos públicos donde fueren indispensables (...) ^{9ª}. Los preceptores de latinidad que no se hallen en el caso de los comprendidos en las anteriores disposiciones, y solamente hubieren obtenido el título de tales preceptores, podrán cancelarle, recibiendo en su lugar el de regentes de segunda clase (...)”. *RO de 16 de febrero de 1846*. Todos los profesores que citaremos a continuación reciben como fecha de nombramiento el 15 de septiembre de ese mismo año de 1846 y entran dentro de los supuestos señalados antes: Juan Silverio había sido propietario por oposición de la Cátedra de Latinidad de Carrión de los Condes antes de impartir clases en el Instituto de Palencia y con la titulación de preceptor; Rosendo Corral, con idéntico título, había sido profesor en el Colegio de Humanidades de Valladolid; Justo Cacopardo, preceptor de Latinidad también, había ejercido en Valladolid.

llegada a Palencia de la instrucción pública —preceptores y profesores de Latinidad— y de cierta relevancia pública, caso de Inocencio Domínguez Lombraña y de Gaspar de Cos. Existe un lazo sutil de pasado y presente no rupturista en el modelo que se plantea desde la Junta Inspector, en la búsqueda de un equilibrio que permita la entrada y consolidación de un sistema educativo novedoso sin despertar demasiados recelos. La desaparición del canónigo Cos va a dejar abierto el enfrentamiento directo con el Seminario Conciliar palentino, su principal competencia en la matriculación de alumnos.

Los profesores en los cursos 1847-1848 a 1851-1852. Inocencio Domínguez, Director provisional del Instituto de Palencia. Los expedientes disciplinarios incoados a Justo Cacopardo, Celestino González y Rosendo Corral

Conocemos con bastante precisión los cuadros de profesores de estos cursos académicos a través de las Memorias manuscritas que conservamos en nuestro Archivo¹⁷. Hay algunas novedades en la legislación que contempla las diferentes categorías profesionales referidas a la docencia en los institutos de segunda enseñanza y que pueden resultar de interés para el especialista. Una buena parte de ellas se refieren, por una parte, al deseo de fijar una plantilla estable de profesores que elimine situaciones de provisionalidad; por otra, el deseo de mejorar el diseño de una formación inicial de los futuros profesionales. Quedarán fuera de la exigencia general de acceso los catedráticos de Lenguas vivas, tal y como se puede apreciar desde el *Plan de Estudios de 1845* y que ahora, en 1852, verán peligrar su estabilidad por ser suprimidas las cátedras de esas especialidades que fueran costeadas por fondos estatales o provinciales¹⁸.

El efecto perseguido por el legislador, que no es otro que la estabilidad de plantillas tras conseguir los preceptores de Latinidad su cátedra en propiedad —sin oposición—, se ve cumplido suficientemente en los años que quedan hasta 1852. Obtendrán ahora esa estabilidad Severiano González de Enterría (1847-1848), Félix Avia (1848-1849) y Mauricio Pérez San Millán (1849-1850). El resto de profesores se mantiene como interinos sin grandes dificultades. No registramos bajas, salvo el caso de Celestino González (1848) y Severiano Gómez de Enterría (1850), a la que se añade el traslado de Cacopardo a Valladolid en 1851, tal y como recogen las Memorias impresas de este instituto.

Los expedientes académicos incoados a Justo Cacopardo, Rosendo Corral y Celestino González

La vida de *Justo Cacopardo* (1789-1851) parece extraída de una novela romántica y merecería una investigación detallada. En su juventud participó en la Guerra de Independencia y a su finalización, tras presentar su bagaje como combatiente de caballería con tintes heroicos, cambió las armas por las Letras. Estudió Latinidad en Madrid bajo la

¹⁷ Se extienden desde 1848 a 1851 y su lectura resulta esencial para conocer la vida del Instituto durante esos primeros años. En estos momentos preparamos una edición de todas ellas para facilitar al estudioso su acceso. AIJM. Caja 24.

¹⁸ Ibidem, art. 116.

tutela del ilustre catedrático Luis de Mata y Araújo cuya amistad le acompañó a lo largo de su vida. Con esa formación exquisita alcanzada en los clásicos obtuvo la cátedra de Latinidad de Sepúlveda en 1818; ejerció allí su docencia hasta que fue separado por motivos ideológicos en 1825. Después vino una etapa docente en Valladolid, ciudad en la que regentó un estudio prestigioso. La publicación en 1829 de la obra *Colección de tratados auxiliares para facilitar el estudio de la lengua latina* le hizo ser un profesional reconocido por resultar su trabajo un texto muy apreciado para el estudio en las cátedras de Latinidad. Fue académico honorario de la Greco-Latina en 1833 en Valladolid y, un poco después, subdelegado en dicha ciudad. En 1845 ejerció la docencia como profesor sustituto en su Universidad literaria; al año siguiente, 1846, recaló en el Instituto de Palencia e impartió la lección inaugural del curso 1848-1849. Falleció el 17 de febrero de 1851 y, según se desprende de la lectura de las listas del profesorado que acompañan a las Memorias del Instituto de Palencia, había obtenido el traslado al Instituto de Valladolid¹⁹.

Justo Cacopardo participó en la Guerra de la Independencia, estudió Latinidad de la que obtuvo la cátedra en 1818 y fue académico de la Greco-Latina. En 1847, le fue incoado un expediente quizá por su posicionamiento político.

Uno de sus mayores problemas, acaecidos en su estancia en el Instituto de Palencia, fue el expediente incoado en noviembre de 1847 por motivos de indisciplina de sus alumnos, conocido por la Junta Inspectora. De las actuaciones sustanciadas, inicialmente por falta de respeto al profesor, se derivan otras más por “*poca (energía digo) pericia y falta de energía del Catedrático*”. El Consejo de Disciplina del Instituto llevó a cabo las investigaciones pertinentes hasta detectar ciertas irregularidades fechadas en noviembre de 1846 por una ausencia de 16 días, justificada posteriormente por oficio del Director General de Instrucción Pública por motivo de exámenes a oposición de la Cátedra de Retórica y Poética en Valladolid, así como por alguna otra actuación disciplinaria con alumnos. La lectura detenida del expediente —al que dedicaremos en otro momento nuestra atención por su relevancia académica y personal— revela la figura de un profesor bonachón, de escasa disciplina con los alumnos, que recibe frecuentemente burlas por su carácter, presumiblemente por su avanzada edad. El profesor Cacopardo atribuirá alguna de estas actuaciones de 1847 a una conjura urbana por desplazarle de su cátedra, lo que puede indicarnos una actitud política por su posicionamiento personal, ya detectado en otros momentos de su carrera profesional. El 28 de febrero de 1848 se comunica el sobreseimiento del expediente a la Junta Inspectora de Palencia; el 1 de marzo ésta lo hará, a su vez, al Director del Instituto. Cacopardo terminará impartiendo la lección inaugural de ese mismo año que es la primera llevada a imprenta y que conservamos en nuestro archivo como una muestra relevante de la oratoria académica²⁰.

La aproximación a *Rosendo Corral* nos muestra un personaje de menor brillo académico que Cacopardo. No fue alguien destacado por sus intervenciones, si bien en las actas de

¹⁹ En 1851 solicita su viuda, Luisa Ubis, el abono de unos atrasos al Director del Instituto de Palencia. Vid. CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010), pp. 256-257.

²⁰ El expediente de Cacopardo y las cartas a que hacemos mención se transcriben y aportan en CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010), pp. 212- 232. Estamos realizando en el momento de redactar estas líneas un estudio acerca de los expedientes disciplinarios de los primeros años del Instituto de Palencia referidos al profesorado y alumnos.

Rosendo Corral fue una figura controvertida, de temperamento complicado y aislado del resto de compañeros de profesión.

Claustro de 28 de noviembre y 19 de diciembre de 1847 eleva su voz para intervenir sobre la metodología didáctica del Latín. En 1853 le fue incoado expediente disciplinario por asuntos de asistencia a clase, presumiblemente de celebración de su cumpleaños. En la reunión de 10 de marzo del Consejo de Disciplina depositó su renuncia por razones de salud y con “términos poco respetuosos”. La elevación del informe al Ministro de Gracia y Justicia nos presenta una figura controvertida, de temperamento complicado y aislado del resto de compañeros de profesión. Su actitud de desacato y desprecio a la autoridad del Director y Consejo, así como la pública transmisión de su ausencia premeditada a los alumnos antes de su cumpleaños, motivaron su traslado a la superioridad, manifestando el oficio de 13 de marzo de 1853 que se está tramitando la contratación de un profesor que le sustituya y, por otro lado, la solución acordada e inmediata de pasar a los alumnos sin profesor a otra cátedra (CORIA J. y FERNÁNDEZ J.J. (2010) pp. 232-235).

Celestino González Santos, el último de los tres profesores que encontramos inmerso en un expediente disciplinario, era natural de Tarilonte (Palencia). Bachiller en Filosofía por la Universidad de Valladolid (1829) y Teología (1830), cursó en esos años otros estudios de Física, Química, Griego y Botánica. Obtuvo la Licenciatura y el Doctorado en Leyes (1839) en esa misma Universidad. De 1846 data su título Regente de segunda clase en Matemáticas, lo que le permite impartir la docencia en la Segunda Enseñanza. Llegó al Instituto de Palencia como catedrático interino de Matemáticas en 1846 tras ejercer la docencia en la Universidad de Valladolid. En 1853 cambia su especialidad a Latín y Humanidades. Alcanzó la propiedad de esa misma disciplina en 1857 y, tres años después, se trasladó a la cátedra de Gramática Castellana y Latina del Instituto de Murcia, tal y como consta en las listas de profesores de las Memorias de comienzo de curso. Desempeñó —antes de su traslado a Murcia— distintos cargos ligados a su formación jurídica: asesor del Consejo Ordinario de Guerra por causas incoadas por abandono de la Milicia Nacional en Zamora (1838), Relator de la Junta Suprema de Gobierno y Procurador Síndico (1840). También fue censor para los exámenes de Agrimensores (1842) y en 1854 abogado de pobres.

La situación académica del profesor González Santos se ve afectada por diversas actuaciones en el Colegio de Internos dependiente de este Instituto de Palencia. Fue acusado de castigo físico en la persona del alumno Blas Moncada, lo que iba en contra de la legislación decimonónica española, y el asunto se complica por la pesquisa. Las declaraciones de algunos alumnos del susodicho Colegio le implican en acusaciones de trato diferencial en su actividad docente. No conocemos todavía la sustanciación del expediente, pero de igual forma ignoramos la causa de su traslado al Instituto de Murcia y si tuvo alguna relación con estos hechos ya que la documentación que hemos consultado pertenece a diciembre de 1858 y contradice la cronología que aportan las Memorias de comienzo de curso. La coincidencia de fechas no deja de ser sospechosa²¹.

21 AIJM. Caja 120. (1858, diciembre 20. Palencia). Doc. s/n. El texto corresponde a uno de los estudios que hemos emprendido para este Instituto y que formará parte del tercer volumen de la Historia Documental, finalizado ya a la hora de redactar estas líneas.

Perfil biográfico de los profesores del Instituto de Palencia (1845-1852)

Las características de este trabajo no nos permiten ahora abordar con gran detalle los perfiles académicos y profesionales de todos los profesores del Instituto de Palencia para esta etapa; de algunos de ellos tampoco se encuentran datos relevantes de su trayectoria académica. Por todo ello hemos decidido presentar un cuadro de los sucesivos equipos docentes y completarlo con algunos datos académicos de los personajes más destacados

CUADRO 1. PROFESORES DEL INSTITUTO DE PALENCIA (CURSOS 1845/1846 A 1851/1852)

PROFESORES	1845-1846	1846-1847	1847-1848	1848-1849	1849-1850	1850-1851	1851-1852
Celestino González		I	I ^I				
Deogracias Gutiérrez Cano	SJI ^{II}	I/Secretario	I	I	I	I	I ^{III}
Eugenio Fernández Ojea		I ^{IV}					
Félix Avia Martín	SJI	I	I	P	P	I ^V	P
Félix Pérez	SJI						
Inocencio Domínguez Lombraña	SJI/Secretario	I ^{VI} /Director	I	I	I	I	I
Inocencio Martínez de Velasco	SJI						
Isidoro Inojal ^{VII}		I	I	I	I	I	I
Juan Silverio Sánchez de Dios ^{VIII}	SJI	P	P	P	P	I	I
Justo Cacopardo		P	P	P	P	P ^{IX}	
Leonardo Esteban Martínez		I ^X	I	I	I	I	I
Lino Sánchez Polanco	SJI						
Manuel Cabranes ^{XI}						I	I
Manuel Mazón	SJI	P (Fallecido)					
Mauricio Pérez San Millán ^{XII}	SJI	I	I	I	P	P	P
Miguel Echano	SJI						
Rosendo Corral		P	P	P	P	P	P
Saturnino Pérez Pascual ^{XIII}		I ^{XIV}	I	I	I	I	I ^{XV}
Severiano Gómez de Enterría		I	P	P	P		
Tomás María López		I ^{XVI}					

SJI *Sustituto nombrado por Junta Inspector. Primeros profesores del Instituto de Palencia*
 P *Propietario*
 I *Interino*

I En el cuadro estadístico se anota que “Fue separado por Real orden de 24 de Mayo último y para su reemplazo está nombrado con igual carácter Dn. Carlos Botello del Castillo interino de Matemáticas en el Instituto de Badajoz”. Parece que no se presentó a tomar posesión.

II Tras no cubrir su plaza es sustituido por Félix Avia, que entra así en el Instituto de Palencia.

III Aparece en la Memoria correspondiente como “En expectativa del título de propietario”.

IV No se presentó a tomar posesión de su destino como Catedrático Interino de Física y Química por motivos familiares. Será nombrado en su lugar Saturnino Pérez Pascual.

V Se anota “ En expectativa del titulo de propietario”.

VI No tiene plaza a principio de curso, por lo que cesa también como Secretario. El puesto directivo es ocupado por Deogracias Martínez, recién nombrado Catedrático de Lógica. Volverá a formar parte del Claustro como profesor tras el cese de Tomás María López. Natural de Palencia y formado en el Seminario Conciliar, cursó estudios de Teología en Oviedo, alcanzando los títulos de Bachiller (1831) y Licenciado (1834). Continuó su formación en la Universidad de Valladolid en la rama jurídica (Bachiller, 1840 y Licenciado en 1843). Su dedicación a la docencia proviene de la obtención del título de Regente de segunda clase en Moral y Religión

(1846). Fue socio de número de la Económica Palentina de Amigos del País (1844) y también formó parte de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos.

VII Nació en Cevico de la Torre (Palencia) cca. 1821, falleció en 1890. Catedrático de Matemáticas desde 1846 a 1873. Fue separado del cargo como consecuencia de su negativa a jurar la Constitución de 1869. Director del Colegio de Internos, Vicedirector del Instituto y también Secretario. Formado en el Seminario Conciliar de Palencia, siguió estudios en la Universidad de Valladolid. Bachiller en Jurisprudencia (1843), Licenciado (1845) y finalmente Doctor (1846). Regente de primera clase en Jurisprudencia y de segunda clase en Matemáticas (ambos en 1846). Corresponsal de la Real Academia de Bellas Artes de Santiago.

VIII Natural de Segovia, ciudad en la que cursó estudios en su Seminario. Preceptor de Gramática (1825) y Regente de segunda clase en Retórica y Poética (1826). Desempeñó la Cátedra de Latinidad en el Seminario de Segovia (1824-1825), Villalón (1826-1830) y la Carrión de los Condes, hasta el momento de creación del Instituto de Palencia. Catedrático propietario de Latín y Castellano, el año siguiente a su incorporación, y después interino de Retórica y Poética (1851) hasta alcanzar la propiedad en Autores Clásicos latinos y castellanos (1856). Vicedirector en 1868 y, tras el cese del Director nombrado por la Junta Revolucionaria, Director interino hasta el nombramiento de Vicente Lomas (1870). Murió en Palencia el 22 de agosto de 1878.

IX Fallecido durante el curso 1850-1851. Se hace constar en la Memoria fechada el 16 de julio de 1851: “D. Justo Cacopardo, Catedrático que fué de Retórica y Poética de esta Escuela falleció el 17 de Febrero último por cuya causa fue nombrado en su lugar D. Juan Silverio Sanchez que aparece en el estado y era á la sazón Profesor de Latín y Castellano en la misma: entrando á reemplazarle en esta vacante D. Manuel Cabranes”. Este cambio ocasiona el paso de Juan Silverio Sánchez a la categoría de “interino”, por cubrir la vacante de Cacopardo (cursos 1850-1851 y el siguiente de 1851-1852).

X Toma posesión (1 febrero 1847) de su nuevo destino como Catedrático Interino de Francés por fallecimiento de Manuel Mazón.

XI Nacido en una aldea del concejo de Cabranes (Asturias) cc.a 1793. Regente de segunda clase en Latín y Humanidades, tras ser Preceptor de Latinidad. Nombrado Catedrático numerario de Latín y Castellano en 1852. Falleció en Palencia el 6 de enero de 1865. Su ceremonia fúnebre fue una verdadera muestra de solidaridad de sus colegas; el traslado de su cadáver se realizó solemnemente en una procesión que recorrió la ciudad, vestidos los profesores con su traje académico.

XII Natural de Prádanos de Ojea (Palencia). Formado inicial en el Seminario de Burgos, pasó después al Colegio de San Fernando de Madrid (Bachiller en Artes). Más adelante cursó estudios de Farmacia, culminados con el Doctorado (1845). Desempeñó el cargo de Vicedirector en el Instituto y Director del Colegio de Internos; tras una larga carrera en este Centro pasó al Instituto de Burgos (1868), superada una etapa conflictiva con la Diputación Provincial. Miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País de Palencia, corresponsal de la Academia de Ciencias Médicas de Lisboa y socio de mérito de la Quirúrgica de Madrid.

XIII De formación académica muy completa: Bachiller en Filosofía (1836) y en Leyes (1840), Licenciado en Leyes (1842) y Doctor en Jurisprudencia (1843). Habilitación para la docencia como Regente de segunda clase en Geografía (1846) y en Física y Química (1847). Perteneció al Colegio de Abogados de Valladolid y, desde 1847, al de Palencia. Detentó cargos locales y provinciales a lo largo de su larga trayectoria como catedrático de Física y Química de este Instituto: miembro de la Comisión de Reforma de la Ley y Reglamento de Minería (1854), censor de Teatro (1855-1857) y vocal de la Comisión de Estadística (1857). Fue el padre de la primera alumna de este Instituto de Palencia, Elia Pérez Alonso.

XIV Es nombrado para sustituir a Eugenio Fernández Ojea, no incorporado a su puesto de Catedrático Interino de Física y Química.

XV A la espera de recibir el título de propiedad de la asignatura.

XVI Cesa el 8 de noviembre de 1846 como profesor de Moral y Religión y su puesto es cubierto por Inocencio Domínguez, que regresa de esta forma al equipo de profesores del Instituto de Palencia ■

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ GARCÍA, M^a C. (1987): “Origen, creación y funcionamiento del INB Jorge Manrique de Palencia (1845-1885)”. En *PITTM*, 57, pp. 341-364.

— (1997) *La enseñanza secundaria en Palencia durante el siglo XIX (1845-1901)*. Palencia: Publicaciones Excma. Diputación.

CACOPARDO, J. (1848): *Discurso inaugural leído en la apertura del curso de 1848 a 1849 en el Instituto de Segunda Enseñanza de Primera Clase de Palencia*. Palencia: Imprenta de Gervasio Santos y Gerónimo Camazón.

- CORIA, J. (2009): “El Instituto Jorge Manrique de Palencia: una mirada hacia el futuro”. En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: Instituto de Enseñanza Secundaria Zorrilla. Junta de Castilla y León, pp. 101-120.
- (2010): “Las primeras alumnas del Instituto de Palencia (1873-1874 a 1916-1917)”. En *Ciclo de Conferencias Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo*. Palencia: Instituto Jorge Manrique de Palencia, Junta de Castilla y León, pp. 173-323.
- CORIA J. y FERNÁNDEZ J. J. (2010): Dir. J. Coria: *Del Instituto de 2ª Enseñanza al Instituto General y Técnico. Una visión histórica a través de sus documentos. Palencia (1845-1923)*. Palencia: Instituto Jorge Manrique, Junta de Castilla y León.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1983): “Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)”. En *Historia de la Educación*, 2, pp. 97-104.
- PUELLES, M. (1995): “Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857)”. En VEGA GIL, L. (Coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora: Instituto Florián de Ocampo, pp. 37-61.
- YANES CABRERA C. (2006). “Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de educación secundaria”. En *Revista de Educación* 339, pp. 745-762.

Breve currículum

Jesús I. Coria Colino es Doctor en Historia y catedrático de Geografía e Historia del IES *Jorge Manrique* de Palencia. Sus campos de investigación prioritarios son la Historia Medieval, Didáctica y Metodología de la Historia y, en estos últimos años, la Historia de la Educación en España, especialmente en aspectos relacionados con la instrucción pública en Palencia.

Ha publicado numerosos trabajos en los ámbitos de la didáctica y la metodología de la Historia y en el campo de la Historia Medieval y ha sido director de cursos y proyectos de investigación en ambas áreas. En el ámbito de la Historia de la Educación cabe mencionar “El Instituto Jorge Manrique de Palencia: una mirada hacia el futuro”, en *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León* (2009), *Del convento desamortizado al edificio de la luz: 1845-1908* (2009), “Las primeras alumnas del Instituto de Palencia (1873-1874 a 1916-1917)”, en *Ciclo de Conferencias. Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo* (2010) y, en colaboración con J.J. Fernández, *Del Instituto de 2ª Enseñanza al Instituto General y Técnico. Una visión histórica a través de sus documentos. Palencia 1845-1923. Vol. I* (2010). El segundo volumen está en prensa en el momento de redactar estas líneas.

El Instituto de *San Isidro* (1901-1936). La Edad de Plata de la enseñanza oficial

Vicente Fernández Burgueño
Carmen Rodríguez Guerrero
IES San Isidro. Madrid

Sumario: 1. Introducción. 2. El claustro de profesores del Instituto *San Isidro* (1900-1936). 3. José Rogerio Sánchez. 4. Enrique Rioja Lo Bianco. 5. Conclusiones.

Resumen

El artículo presenta un pequeño grupo de profesores que coinciden durante bastantes años como miembros del claustro del IES *San Isidro*. Incorporados al mismo en las primeras décadas del siglo XX, desde posiciones ideológicas dispares, mantienen una creencia común: la necesidad de renovar y modernizar la segunda enseñanza a partir del desarrollo de pedagogías centradas en el alumno y en la formación del profesorado. De este grupo de jóvenes y brillantes catedráticos se eligen dos para un análisis más detallado de su trayectoria profesional: José Rogerio Sánchez-Sala y Enrique Rioja Lo Bianco.

Palabras clave: Instituto de *San Isidro*, el compromiso social del profesor, instituto histórico, práctica educativa.

Abstract

The article presents a small group of teachers who work together for several years as faculty members in the *San Isidro* secondary school. They arrived in the first decades of the twentieth century and, although coming from diverse ideological positions, they had a common belief: the need to update and modernize secondary education through the development of teaching methods focused on the student and on teacher training. Two people are chosen from this group of bright young *catedráticos* for a more detailed analysis of their careers: José Rogerio Sánchez-Sala y Enrique Rioja Lo Bianco.

Keywords: *San Isidro* secondary school, the teacher's social commitment, historic secondary school, educational practice.

Introducción

Oportuna, muy oportuna en el tiempo nos parece la iniciativa de la revista *Participación Educativa* de realizar un número monográfico acerca de los profesores de los siglos XIX y XX. Precisamente en estos momentos de incertidumbre, de mensajes contradictorios, en los que se está realizando un uso populista e interesado del compromiso social de los profesores nos parece acertado volver la mirada al pasado de una de las instituciones que lleva sobre sus espaldas una tradición educativa de más de 400 años.

Mirada retrospectiva que pretende presentar un pequeño grupo de profesores que desde ideologías dispares, sólo tienen en común aparentemente, en principio, coincidir durante bastantes años como miembros del claustro del *San Isidro*. Entre otros: Pedro Puig Adam, José Rogerio Sánchez, José Verdes Montenegro, Enrique Rioja Lo Bianco o Juan Dantín Cereceda. Comienzan el ejercicio de la docencia en esta institución con edades comprendidas entre 26 y 40 años, es decir, son jóvenes, vienen a tener unos 20 años menos de los que generalmente tenían los catedráticos de los institutos de Madrid de aquella época, poseen experiencia, vocación, formación en los sistemas educativos de los países de nuestro entorno y una creencia común: la necesidad de renovar y modernizar la segunda enseñanza. De forma individual, desde orillas ideológica y políticamente opuestas, se involucran en favor de la enseñanza oficial y se comprometen a formar y educar a las nuevas generaciones según las demandas de su tiempo.

Y con la vista puesta en la consecución de todo ello, propondrán notables innovaciones para mejorar la formación inicial y continua del profesorado, la responsabilidad y autoridad del docente, la relación profesor-alumno,...temas recurrentes que emergen una y otra vez en la educación secundaria, y que están nuevamente presentes en los debates de nuestros días. Tanto es así que, por nuestra parte, consideramos que el estudio de esta institución nos va a permitir entender algunas de las claves de lo que está hoy sucediendo, pero, convencidos de que cada tiempo tiene su educación, nuestra colaboración no pretende ser nostálgica, ni de añoranza de un pasado glorioso, ni mucho menos tratamos de justificar que cualquier tiempo pasado fue mejor. Para realizarla hemos utilizado la información recogida de los documentos que se conservan en el archivo histórico del Instituto, memorias, libros de actas y hojas de servicio de profesores.

El claustro de profesores del Instituto *San Isidro* (1900-1936)

En el período que abarca el presente estudio podemos distinguir, al menos, tres etapas en la vida del Instituto en lo que se refiere a la composición del claustro, que coinciden con los mandatos de los diferentes directores. En ellas vamos a señalar las altas y bajas más significativas que afectan a los catedráticos del centro y haremos al final una breve referencia de algunos profesores auxiliares o ayudantes.

La primera etapa se corresponde con el cambio de siglo y los primeros años del siglo XX, destacando las bajas por fallecimiento entre 1900 y 1905 de los principales catedráticos que habían marcado la vida del centro durante muchos años del siglo XIX. Entre ellos: Bernardo Rodríguez Largo y Ricardo Becerro de Bengoa, ambos catedráticos de Física y Química, José Ceruelo Obispo, catedrático de Matemáticas y director; Urbano González Serrano, catedrático de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho, Francisco Fraile Rodríguez, catedrático de Historia Universal y Francisco Navarro Ledesma, catedrático de Retórica y Poética. La suma de todas estas bajas cierra una etapa caracterizada por un cierto decaimiento de la vida del centro paralelo al sufrido por el conjunto de la nación.

La segunda etapa coincide con la dirección del Manuel Zabala Urdaniz, catedrático de Geografía e Historia, que va a gestionar el instituto desde 1903 hasta su jubilación en 1922. Por diferentes circunstancias incluidas las indudables dotes organizativas este director, el centro recupera la vitalidad que siempre le había caracterizado.

Entre 1908 y 1918 se renueva el claustro totalmente por jubilación o fallecimiento de los profesores: Demetrio Fidel Rubio, catedrático de Historia Natural, Antonio Sánchez Pérez, catedrático de Matemáticas, Luís Vallejo Pando, catedrático de Historia Natural, Luís Parral Cristóbal, catedrático de Latín, Manuel Burillo de Santiago, catedrático de Matemáticas, Elías Alfaro Arregui, catedrático de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho, y Mariano Barsi Contardi, catedrático de Lengua y Literatura castellana. Estas bajas se cubren con la llegada al centro de Luís Olbes Zuloaga, catedrático de Física y Química, Eduardo Ugarte Albizu, catedrático de Francés, José Rogerio Sánchez García, catedrático de Lengua y Literatura, Antonio Martínez Fernández del Castillo, catedrático de Historia Natural, Miguel Aguayo Millán, catedrático de Matemáticas. Enrique Barrigón González, catedrático de Latín, y José Verdes Montenegro, catedrático de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho.

Las direcciones del matemático Miguel Aguayo Millán y del naturalista Enrique Rioja Lo Bianco se corresponden con la llegada al instituto de catedráticos jóvenes con una sólida formación científica y pedagógica.

La última etapa, con los agitados años de la Dictadura de Primo de Rivera y, posteriormente, la República, va a coincidir con las direcciones del matemático Miguel Aguayo Millán (1922–1931) y del naturalista Enrique Rioja Lo Bianco (1931-1936), y se corresponde con la llegada al instituto de diferentes catedráticos que a la sólida formación científica y pedagógica suman una envidiable juventud. Es el caso de Juan Dantín Cereceda que llega en 1922 con 41 años de edad, el matemático Pedro Puig Adam, se incorpora en 1926 con 26 años, el historiador José Ibáñez Martín en 1929 con 33 años y Enrique Rioja lo hace en 1930 con 35 años.

Es de justicia reseñar, aunque sea brevemente, que este nutrido grupo de catedráticos se completa con una serie de profesores, adjuntos y auxiliares que, en muchos casos, tienen igual realce y proyección que los anteriores. Algunos alcanzarán la cátedra más tarde

o descollarán en diferentes ámbitos de la vida académica o profesional y deberían ser objeto de un detallado estudio. Por el momento, y a título de ejemplo, citemos a algunos de los más representativos: Manuel García Morente, auxiliar de Francés, catedrático de Ética de la Universidad de Madrid; Juan Abelló Pascual, auxiliar numerario, fundador de los laboratorios Abelló; Francisco Carreras Reura, auxiliar de la Sección de Ciencias, diputado en las Cortes Constituyentes de la República y gobernador civil de Madrid en 1936; Miguel Catalán Sañudo, ayudante de la Sección de Ciencias, considerado uno de los científicos españoles con más reconocimiento internacional; Luís Doporto Marchori, auxiliar de la Sección de Letras, director de la Escuela Normal, director general del Instituto Geográfico, alcalde de Teruel, gobernador civil de Valencia, Subcomisario General de Guerra y secretario del instituto en 1936 y director en 1937, María Sánchez Arbós, ayudante numeraria de la Sección de Letras, vinculada al *Instituto Escuela* y a las escuelas normales, es reconocida como una de las grandes pedagogas españolas del siglo XX y Marceliano Santa María, auxiliar numerario de Dibujo, excelente pintor de retratos como el de Fray Justo Pérez de Urbel. De ellos nos vamos a centrar en dos figuras.

José Rogerio Sánchez fue catedrático del "San Isidro" durante casi 40 años, lo compatibilizó con la Escuela Superior de Magisterio y ocupó los cargos de Director General de Primera Enseñanza y de Inspector General de Enseñanza.



Foto 1. José Rogerio Sánchez. Sala del Consejo del Instituto *San Isidro*.

José Rogerio Sánchez

José Rogerio Sánchez (Valladolid 1876-Madrid 1949). De forma breve, pretendemos realizar una reseña sobre el ideario pedagógico, las prácticas educativas, los modos de enseñar "*la bella palabra*" y los recursos utilizados por el catedrático José Rogerio en el Instituto de *San Isidro* de Madrid.

En su hoja de servicios consta que accede a la cátedra por el sistema de oposiciones con el título de licenciado en Filosofía y Letras, en 1902, más tarde gana el doctorado en la Universidad Central (1911). Mientras había llevado a cabo un largo recorrido, ocupando las cátedras vacantes de los distintos institutos de la geografía española. Antes de llegar a Madrid ha sido nombrado profesor de las plazas de los institutos de Ciudad Real (1902), Santander (1904), Figueras (1906), Cuenca (1907), Guadalajara (1907), Teruel (1911). A este último no llega a incorporarse pues es nombrado catedrático en 1910 del Instituto de *San Isidro* en comisión de servicios y obtiene la titularidad en 1918 al jubilarse Mariano Barsi y Contardi. Compatibiliza el ejercicio de la docencia en el instituto con el de profesor numerario de Literatura general y Literatura y Lengua española y, más tarde, de Psicología, Lógica y Ética en la Escuela Superior de Magisterio.

Como venía siendo habitual entre los catedráticos de los dos únicos institutos de Madrid de entonces, también para Rogerio Sánchez el Instituto de *San Isidro* fue su punto

de llegada, su meta. En él ejerció desde 1910. Si bien 1946 fue su año de jubilación, excepcionalmente se le permitió continuar como catedrático y director hasta 1949.

De los 39 años consecutivos que permaneció como profesor en el Instituto de *San Isidro* faltó a sus aulas apenas 11 meses —entre marzo de 1930 y febrero de 1931— los que permaneció excedente por ocupar el puesto de Director General de Primera Enseñanza, puesto que ejerció durante el gobierno de Primo de Rivera. Convencido de que tenía que actuar en todos los frentes a favor de una amplia reforma de la enseñanza oficial, aceptó los cargos de Inspector General de Enseñanza, con la categoría de Jefe Superior de la Administración Civil y Consejero de Instrucción pública. Por todo ello fue condecorado como Comendador de la Orden Civil de Alfonso XII y nombrado Académico de Ciencias Morales y Políticas.

Igualmente actuó como presidente y vocal de oposiciones a vacantes de profesorado de primera y segunda enseñanza y, entre otros, va a actuar en el Tribunal, presidido por Miguel de Unamuno, para cubrir la cátedra de Literatura del Instituto del *Cardenal Cisneros* en 1935, plaza que consiguió Ernesto Giménez Caballero.

Fue delegado del Gobierno para el Congreso Internacional de Segunda Enseñanza de París (1921) de Luxemburgo (1922) y Praga (1923) y en representación del Instituto de *San Isidro* en el de Ginebra-Grenoble (1926). Probablemente influido por el ambiente pedagógico tan activo en el que se movía y por estos viajes conocía los planes y el panorama educativo de los países más avanzados de Europa. A ello se une que en 1933 solicitó a la *Junta de Ampliación de Estudios* una pensión para conocer de primera mano la organización de la segunda enseñanza en Bélgica y Holanda, ayuda que le fue concedida.

Becado por la JAE, fue director de la "Revista de Enseñanza" y de la "Revista de Segunda Enseñanza", escaparate de experiencias, ideas y opiniones de los profesores más comprometidos con la renovación educativa de nuestro país.

Además, es profesor de los Centros Católicos de Madrid hasta 1918. Activo conferenciante y también periodista, que se va a distinguir por ser el fundador y director de la *Revista de Enseñanza* y de la *Revista de Segunda Enseñanza*, verdadero escaparate que difundió experiencias, ideas, opiniones de los profesores de educación secundaria más comprometidos con la renovación educativa de nuestro país.

Pero por encima de otras actividades y honores, José Rogerio centró su actividad en el estudio literario y su pasión era la pedagogía, palabra tantas veces utilizada en su entorno, término imprescindible para la regeneración del país para unos y tan denostada por tantos catedráticos de bachillerato, pero que, en cualquier caso, marca, sin duda, la relación profesor-alumno, tema casi obsesivo en José Rogerio hasta el punto de convertir el ejercicio de la docencia en una especie de paternidad moral e intelectual.

El principal problema de la segunda enseñanza de nuestro país es cómo mejorar esa relación, cómo “manejar una clase” ante la rigidez que marcan los reglamentos de funcionamiento de los institutos. Precisamente para José Rogerio la respuesta se encuentra en la anulación de distancias entre profesor y alumno. De ahí que afirme que las reformas no se puedan hacer desde la Gaceta, la solución que él propone es que, cuando haya una escuela de profesores de instituto, se desarrolle con el debido detenimiento un plan de formación de profesores en un plazo de diez años.¹

La alegría por enseñar era su rasgo esencial según afirma uno de sus alumnos tras el fallecimiento de su profesor; en un clima académico de rígida disciplina buscaba que la literatura fuera amada: con los estudios literarios trata de enseñar a sentir, a emocionarse. De hecho, los testimonios de sus discípulos coinciden al afirmar que les enseñó a amar las letras, los libros y la belleza literaria. En este sentido recordamos a Mariano Yela:

Rogerio Sánchez, profesor de literatura, que ordenó y acentuó un poco mi pasión por las palabras y a quien, muchos años después, habría de suceder en la Real Academia de Ciencias Morales.

Organizó una “Academia de Ampliación Cultural” de asistencia libre y muy numerosa, en la que los alumnos leían y debatían sobre temas científicos, artísticos y literarios, y crea la Asociación de antiguos alumnos.

Desde el curso 1920-1921, organizó una *Academia de Ampliación Cultural* en el instituto de *San Isidro* de asistencia libre y muy numerosa, en la que los alumnos leían y debatían sobre temas científicos, artísticos y literarios. Actualiza los fondos de la biblioteca con donaciones de antiguos alumnos, profesores y personalidades del mundo académico y cultural madrileño. Hombre muy activo, “alma del Instituto”, interesa a los alumnos en la redacción y publicación del boletín *Antiguos estudios de Madrid*. Asimismo, crea la Asociación de antiguos alumnos y apoyándose en ésta consigue mostrar a la sociedad madrileña un escaparate del quehacer del Instituto *San Isidro* mediante exposiciones de trabajos escolares, conferencias y difusión de las actividades científicas y literarias de esta institución.

Declara que el fin de la educación secundaria es “¡Hacer hombres, otros hombres, mejores que nosotros!”. Con esta sólida formación pedagógica de la que venimos hablando pudo hacer un análisis de los lunares del bachillerato elitista que se venía impartiendo y plantear una serie de reformas medulares en esta etapa educativa, poniendo en el centro de todas ellas el papel del profesor oficial. De hecho, considera que los profesores de los institutos son los más adecuados para señalar los problemas de la educación secundaria y también sus remedios. De esta forma, ante las nuevas demandas sociales y con la mirada puesta en Europa entiende que el primer cambio ha de ser trasladar el centro de atención de la materia al discípulo. Al igual que ocurre

¹ Acerca del estudio de la formación del profesorado puede consultarse Benso Calvo, C. “La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX”. Madrid, *Revista de Educación*, 2010.

El plan que propone para el estudio de la literatura destierra el memorismo anterior y tiene como objetivo “formar y educar el gusto literario mediante las lecturas de las obras literarias”.

en la actualidad, y, en cada reforma educativa, José Rogerio afirma que los profesores concebimos nuestra asignatura como el eje del mundo, todo el tiempo dentro del horario escolar nos parece poco y solicitamos extender el programa, pero el problema real no son los conocimientos, ni la asignatura, sino lo que ocurre dentro de una clase.

Y, por lo mismo, uno de los aspectos que más ha llamado la atención son los manuales escolares publicados por José Rogerio para su uso en el Instituto del *San Isidro*. El plan que propone para el estudio de la literatura destierra el memorismo anterior y tiene como objetivo “formar y educar el gusto literario mediante las lecturas de las obras literarias”.

Para evitar dificultades en la lectura y despertar el interés del alumno adapta la ortografía y la acentuación de los textos antiguos al momento en que viven y ordena los textos literarios de forma cronológica y por géneros. En cada uno de los fragmentos expuestos en la *Antología de textos castellanos desde el siglo XIII al XX*² hace un breve resumen de la obra literaria a la que pertenece y la contextualiza, buscando la comprensión de la lectura y realizando aclaraciones acerca de algún concepto. Sus manuales comienzan con los textos de *El Cid* y abarcan todos los escritores importantes de la literatura española hasta Maragall, Azorín y Ortega y Gasset. Lugar preferente ocupa Cervantes y la obra el *Quijote*. De hecho, al final de cada lección del libro *Historia de la lengua y literatura españolas*, propone la lectura de un capítulo de esta novela y su correspondiente resumen. No hay duda los alumnos del Instituto del *San Isidro* habían leído el *Quijote*. Así nos lo recuerda el estudiante José Gavira en el *Diario* que escribe:

Es uno de los profesores más cultos con los que cuenta el Instituto, amable y entusiasta como pocos de su asignatura...Más la mitad de su entusiasmo la guarda íntegra para Cervantes, y su gran obra el *Quijote*, autor y obra constituyen su obsesión, su manía. Con ser tan amable creo que lo haría montar en cólera quien hablase mal o ligeramente del Príncipe de los Ingenios, nombre que pronuncia inclinándose: el principal libro de texto de sus clases es el *Quijote*.

Conocemos algunas de las actividades realizadas en clase a través de su publicación en la *Revista de Segunda Enseñanza*, en ella presenta los trabajos escolares realizados en clase de literatura y se muestra firme partidario de la interdisciplinariedad. Permite a los alumnos la selección de textos para las lecturas y construye con ellos el hilo conductor de la trama argumental, artística e histórica. Ejemplifica con las actividades por los alumnos realizadas en el aula tras la lectura de la *Crónica de los Reyes Católicos* y reproduce varios trabajos escolares: itinerarios de los viajes de los Reyes, de Gonzalo de Córdoba y Cristóbal Colón. Asimismo, muestra los ejercicios hechos en clase sobre distintos capítulos del *Quijote*. Partiendo desde el lugar donde fue nombrado caballero andante con líneas de diversos colores, grosores, marcas, mapas y asteriscos trata

² Rogerio Sánchez, J. *Antología de textos castellanos desde el siglo XIII al XX*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1928.

de conducirnos a la mejor comprensión de la novela del *Ingenioso Hidalgo*. En estos trabajos escolares, en los gráficos de líneas cronológicas donde sitúan los alumnos los principales acontecimientos históricos, literarios y artísticos es donde encontramos las respuestas que José Rogerio al ¿cómo hacerlo?. Historia, literatura, lengua castellana y arte se utilizan simultáneamente en clase de José Rogerio Sánchez.

Historia, literatura, lengua castellana y arte se utilizan simultáneamente en su clase y presenta una historia del soneto español en la que se asocia la pintura y los grabados de la Biblioteca Nacional con la palabra leída.



Foto 2. Epidiáscopo. Fondo patrimonial del Instituto de San Isidro.

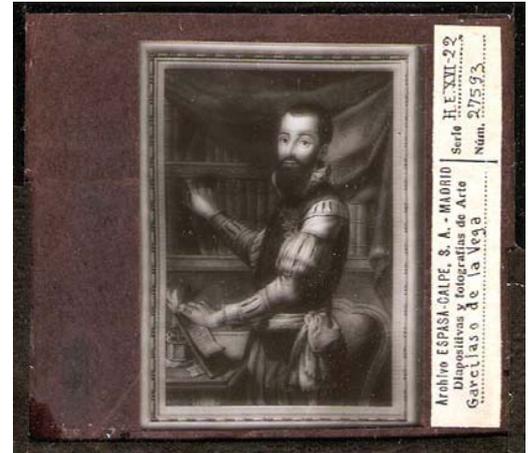


Foto 3. Placas de cristal para su proyección en clase de Literatura. Colección de Espasa Calpe.

En otro número de la misma revista narra las actividades de una “fiesta literaria”. Presenta una historia del soneto español en la que se asocia la pintura y grabados de la Biblioteca Nacional con la palabra leída. Para ello selecciona los sonetos más representativos de la literatura española y con las placas de vidrio, proyectando con el epidiáscopo los rostros del Marqués de Santillana, Boscán, Garcilaso de la Vega, Góngora, Quevedo... va tratando los temas universales de la literatura: amores, celos, ternuras, dolores, burlas... que tanto atraen a los estudiantes de bachillerato. Sus alumnos son los encargados de recitar los sonetos.



Foto 4. Enrique Ríoja Lo Bianco.

Enrique Ríoja Lo Bianco

Enrique Tomás Ríoja Lo Bianco (Santander, 1895–México, D.F., 1963). Hijo del célebre naturalista y catedrático de Zoología de Invertebrados de la Universidad Central, José Ríoja Martín. Estudió el bachillerato en el instituto de su ciudad natal para posteriormente licenciarse y doctorarse brillantemente en Ciencias, sección de Naturales, en la Universidad de Madrid, desarrollando posteriormente una labor científica, docente y cultural que le llevó a alcanzar las más altas cotas de excelencia y

profesionalidad que desgraciadamente quedaron truncadas en nuestro país por la guerra civil, aunque las continuó desarrollando con la misma brillantez en su exilio mexicano donde falleció en 1963.

Quizás, como consecuencia del exilio su figura intelectual y la labor que realizó sigue siendo casi desconocida para nosotros, incluso para la mayor parte de los docentes que en la actualidad se encuentran en el instituto del que fue catedrático y director. Por ello, es especialmente oportuno referirnos a este gran científico y docente. A la hora de analizar sus múltiples actividades, podemos distinguir tres ámbitos diferentes de actuación que aunque estén estrechamente relacionados tienen características propias: el científico, el docente y el cultural.

Rioja Lo Bianco fue uno de los investigadores españoles más importantes en el campo de la Hidrobiología y la Biología marina. Hasta su marcha al exilio estuvo vinculado al Museo Nacional de Ciencias Naturales.

En el ámbito científico nos encontramos con uno de los investigadores españoles más importantes en el campo de la Hidrobiología y la Biología Marina³, formando parte del grupo de científicos ligados al Museo Nacional de Ciencias Naturales donde llegará a ser Jefe de la Sección de Malacología y Animales Inferiores en 1923 y al que seguirá vinculado hasta su marcha al exilio.

Ya en 1913 disfrutó de una estancia de investigación en la Estación marítima de Santander que repitió en años sucesivos y como doctor dirigió los cursos de verano de Zoología marina que el Museo Nacional de Ciencias Naturales organizó en 1919 en Valencia, en 1920 en La Coruña y en 1924 y 1925 en San Vicente de la Barquera. Formación dirigida a licenciados en Ciencias Naturales y a profesores de la Escuela Superior de Magisterio. Estas actividades junto con los numerosos trabajos de investigación publicados y las colecciones recolectadas a lo largo de los años hicieron de Enrique Rioja el científico de referencia en todos los aspectos relacionados con la Biología Marina especialmente en lo relativo a la enseñanza de la misma.

El ámbito docente va a ocupar una parte considerable de su actividad a partir de 1917. Una actividad que se manifiesta en un largo recorrido: catedrático numerario de Historia Natural de los Institutos de Mahón (1918), Reus (1919), Badajoz (1920) y *San Isidro* (1930), catedrático de Ciencias Naturales de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid (1922), catedrático de Biología Aplicada a la Educación de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (1932) y profesor de Biología de la Facultad de Ciencias de la misma universidad (1934). Su labor en el Instituto de *San Isidro* se hace más patente con su nombramiento de director en tres ocasiones diferentes, dos (1931 y 1936) de forma directa por la administración republicana, y otra (1934) a propuesta del claustro.

³ En este ámbito tiene varias publicaciones en la colección Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales, Serie Zoológica, editados por la *Junta de Ampliación de Estudios*. Las publicaciones citadas corresponden a su tesis doctoral que el 15 de diciembre de 1916 obtuvo el Premio Extraordinario.

Cuando el gobierno de la República se traslada a Valencia, a finales de 1936, su labor docente continua, primero como profesor y luego como director del *Instituto Obrero* de Valencia y después con los mismos cometidos en el del barrio de Sarriá en Barcelona. El traslado a Valencia se produce, entre otras razones, al suponer que en el instituto no se van a reanudar las actividades lectivas, suspendidas por la guerra, y, en consecuencia, considerar que su presencia ya no es imprescindible, dejando la dirección a cargo del secretario, el profesor Luis Doporto Marchori. De su paso por el *Instituto Obrero* de Valencia se recuerda la sentencia que hizo colocar en la puerta de una de las aulas “*En la puerta de esta clase se ha quedado la vanidad y frivolidad de la juventud*”, lo que no es incompatible con el cariño con que le recuerdan sus antiguos alumnos.

En paralelo con su labor docente realizó una notable labor de naturaleza pedagógica centrada en la publicación de libros de texto y en la didáctica de las ciencias naturales. Entre los libros de texto publicados destacan *Biología y Prácticas elementales de Biología* junto al catedrático del Instituto de Santander Orestes Cendrero Curiel. De dichos textos lo más llamativo junto con la gran calidad de los mismos es la introducción por primera vez de los conceptos ecológicos en las Ciencias Naturales.

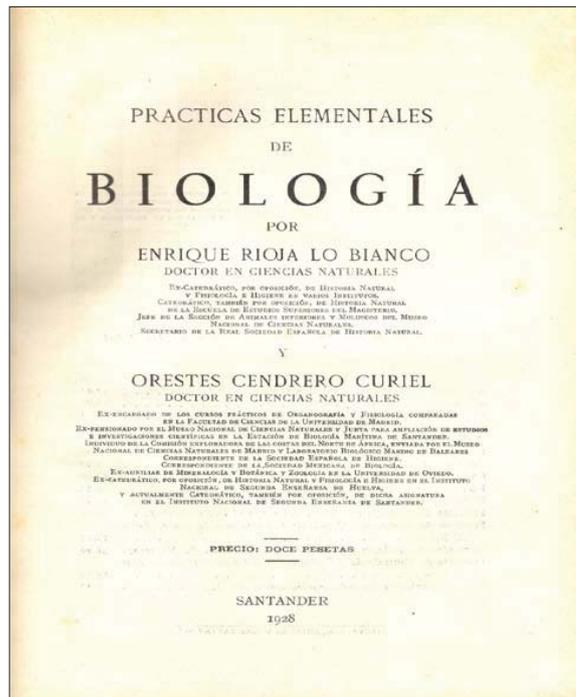
Su didáctica se basa en la observación directa de los procesos que tienen lugar en la Naturaleza y pone especial énfasis en los aspectos relacionados con la observación y experimentación por parte del alumnado.

El interés por los temas didácticos se manifiesta muy pronto como queda patente en los artículos que publica en algunas revistas especializadas como la *Revista de las Escuelas Normales* y la *Revista de Pedagogía*. Es en esta última, publica el folleto *Cómo se enseñan las Ciencias Naturales* en 1923. En él recoge el desarrollo teórico y práctico de un curso de Historia natural dirigido a los maestros, con un enfoque basado en la observación directa de los procesos que tienen lugar en la Naturaleza y un especial énfasis en los aspectos relacionados con la observación y experimentación por parte del alumnado.

En una publicación posterior, y rompiendo con lo que había sido la costumbre habitual durante el siglo XIX, señala el escaso valor didáctico que presentan la elaboración y estudio de colecciones de seres vivos, a la que tan aficionados eran los maestros de la época ya que con esas colecciones el alumno no podrá aprender lo que es más interesante, la capacidad de interaccionar de estos con el ambiente que le rodea. Textualmente dice:

A nuestro juicio, las colecciones no son nunca instrumentos de trabajo, y los que pretenden enseñar con ellas Ciencias naturales caen en el mismo error que los que se valen de una colección de sellos para enseñar geografía política o historia contemporánea⁴.

⁴ Rioja, E. “El coleccionismo y la enseñanza de las Ciencias Naturales”. Madrid. *Revista de Pedagogía*, VII-75, pág. 150.



Su compromiso político y su prestigio personal y profesional le llevan a participar en diferentes órganos consultivos y estuvo vinculado con las "Misiones Pedagógicas" y con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Foto 5. Enrique Rioja Lo Bianco y Orestes Cendrero Curiel, *Prácticas elementales de Biología*. Santander, 1928. Biblioteca Instituto del San Isidro.

Junta de Segunda Enseñanza (1936), Consejo de Segunda Enseñanza de Cataluña (presidente en 1936). Igualmente estuvo vinculado tanto a las *Misiones Pedagógicas*, siendo miembro de su patronato⁵ (1931), como a la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (1933).

Cuando Rioja deja España, al concluir la guerra civil y comienza su exilio en México, sigue dedicándose a lo que han sido los dos principales motores de su existencia, la investigación y la docencia. Comienza escribiendo artículos y libros de divulgación científica que le dan el prestigio suficiente para encargarle la dirección de la sección de Ciencia del Diccionario Enciclopédico UTEHA en el que colaboraron una gran parte de los científicos españoles exiliados. También realiza una dilatada labor pedagógica como profesor del Instituto de Biología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como en otros centros de enseñanza como el Colegio *Luis Vives*, la Universidad Femenina o el Colegio *Madrid* y en paralelo reanuda la labor investigadora en las especialidades de Biología marina e Hidrobiología publicando alrededor de 200 trabajos en las más importantes revistas y abriendo líneas de trabajo para las futuras generaciones de biólogos mejicanos.

⁵ El primer Patronato de *Misiones Pedagógicas* estaba formado por una Comisión Central en la que junto a Enrique Rioja se encontraban Rodolfo Llopis, Marcelino Pascua, Francisco Barnés, Antonio Machado, Luis Bello, Pedro Salinas y Oscar Esplá (*Orden ministerial de 6 de agosto de 1931*).

Como colofón a su trayectoria reproducimos la nota publicada en el Boletín del Ateneo Español de México unos días después de su muerte acaecida en México, D.F. en 1963.

Hemos perdido, mexicanos y españoles, un amigo y un biólogo eminente. Aún siendo grande su eminencia, no era más que el ornato que el estudio puso sobre su noble hombría. Discípulo de aquel sabio, que nos sigue acompañando con su ejemplo, don Ignacio Bolívar, la vida científica y la vida humana de Rioja discurrieron por los mismos cauces que señaló el maestro. Sentimos aflicción al vernos privados de su presencia viva, de su compañía inteligente que amortiguaba el rigor de los infortunios comunes, con su sonrisa alentadora y comprensiva. La Universidad de México pierde con Rioja a uno de sus valores más auténticos. Sus deudos, el vínculo entrañable, y sus discípulos, numerosos y fieles, un maestro que jamás podrán olvidar⁶.

Conclusiones

Los profesores de los que hemos tratado realizan sus propuestas con la autoridad de ser catedráticos de instituto, buenos conocedores de la etapa y, por tanto, se consideran los más adecuados para señalar los defectos de la educación secundaria. La mirada permanente a las publicaciones y legislación de nuestro entorno, la salida al exterior becados por la JAE o por el gobierno les permiten traer el aire fresco de Europa.

Coincidían en que la regeneración de nuestro país vendría de la mano de una educación de calidad, desde la labor de un profesorado bien formado. Ocupan puestos de responsabilidad educativa, crean opinión y asumen poder e influencia.

Al hilo de ello proponen un gran cambio en la enseñanza del Instituto del *San Isidro*: el centro de interés es el alumno y no la asignatura. Todos ellos van a marcar la vida del centro y se verán, directa o indirectamente, envueltos en los acontecimientos políticos de la época, pero a pesar de sus indudables diferencias ideológicas van a mostrar un interés común por el desarrollo de pedagogías centradas en el alumno y en la formación del profesorado.

Coincidían en que la regeneración de nuestro país vendría de la mano de una educación de calidad, desde la labor de un profesorado bien formado. Entienden el bachillerato como la base de la cultura general que debe ser obligatoria para el mayor número de ciudadanos y, a la vez, como una preparación para la universidad.

Ocupan puestos de responsabilidad educativa, crean opinión, asumen poder e influencia en la política, en las academias, en la publicación de una revista profesional, y se comprometen ellos mismos para transmitir e irradiar pedagogía impartiendo cursos y conferencias.

Al igual que en nuestros días, los profesores de los que hemos escrito entienden que las reformas en educación secundaria no son posibles sin el compromiso y la formación del

⁶ Citado en García Camarero, E. *El exilio español en 1939*. Madrid. Taurus Ediciones. Tomo V. 1978.

profesor, que las aportaciones sociales de éstos son de un gran valor y que la política educativa no debe convertir al docente en un instrumento de sus fines particulares ■

Referencias bibliográficas

ARAGÓ CARRIÓN, L. (2007): “Ecos del pasado, voces del presente. Aproximación a la memoria social desde una experiencia educativa de la Segunda República, los Institutos para Obreros”. Valencia: *Quaderns de Ciències Socials*. Núm. 8 segona època. Facultad de Ciencias sociales. Universidad de Valencia.

BENSO CALVO, C. (2010): “La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX”. Madrid: *Revista de Educación*, 352, pp.453-472.

CARREÑO RIVERO, M. y RABAZAS, T. (2011): “Una publicación comprometida con la formación del profesorado de enseñanza secundaria: La segunda enseñanza”. Madrid: *Arbor*, vol. 187, nº 749.

DOSIL MANCILLA, F. J. y CREMADES UGARTE, J. (2004): “El zoólogo Enrique Rioja (1895-1963). Datos sobre su vida y su contribución a la ciencia y a la cultura en España y en México”. Logroño: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las técnicas*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Rioja.

GAVIRA MARTIN, J. (1973): “Diario de un estudiante del Instituto de *San Isidro*”. En *Anales del Instituto de San Isidro*, IX. Madrid: Edición de Ramón Ezquerro.

JIMÉNEZ ARTACHO, C.; FERNÁNDEZ PÉREZ, J. Y FONFRÍA DÍAZ, J. (2004): “Iniciadores de la Enseñanza Ambiental de las Ciencias Naturales”. Logroño: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las técnicas*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Rioja.

MONZÓN PINILLA, C. y USÓN JAEGER, A. (1977): “Propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias físicas, químicas y naturales en el primer tercio del siglo XX en la escuela primaria española”. Madrid: *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 1. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.

RIOJA LO BIANCO, E. (1923): “Cómo se enseñan las Ciencias naturales”. Madrid: *Revista de Pedagogía*.

— (1933): *El libro de la vida* (Lecturas Científico-naturales). Barcelona: Seix Barral.

ROGERIO SÁNCHEZ, J. (1917): *Preceptiva literaria y composición*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

— *Antología de textos castellanos desde el siglo XIII al XX* (1928). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando (Imprenta de La Enseñanza).

SIMÓN DÍAZ, J. (1991): *Historia del Colegio Imperial de Madrid. Del Estudio de la villa al Instituto de San Isidro (1346-1955)*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

Breve currículum

Vicente José Fernández Burgueño. Licenciado en Biología. Catedrático de Biología y Geología y Jefe de Estudios de Nocturno del IES *San Isidro* de Madrid. Anteriormente, fue Director y Jefe de Estudios del IES *Gran Capitán*. Director y Secretario del IES *San Isidro*. Director del Centro de Apoyo al Profesorado de Ciudad Lineal. Jefe de Servicio de Desarrollo Curricular del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura. Jefe de Servicio de Registro de Formación Permanente del Profesorado y Jefe de Servicio de Ordenación de Enseñanzas de Régimen Especial de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Carmen Rodríguez Guerrero es profesora de educación secundaria y bibliotecaria en los Institutos de *San Isidro* y del *Cardenal Cisneros* de Madrid. Licenciada en Filosofía y Letras, sección Ciencias de la Educación, y Doctora en Historia de la Educación. Es autora del libro *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid: 1845-1877*, CSIC, 2009.

La labor de las primeras directoras de los Institutos de Enseñanza Media de Madrid: *Beatriz Galindo* y *Emperatriz María de Austria*

Natividad Araque Hontangas
Nuria Villa Fernández

Universidad Complutense de Madrid



Natividad Araque



Nuria Villa

Sumario: 1. La directora Vicenta Arnal Yarza. 2. Labor investigadora y docente: planteamientos pedagógicos. 3. El Instituto *Beatriz Galindo* y su política educativa. 4. La directora Narcisa Martín Retortillo 5. El Instituto *Emperatriz María de Austria*. 6. El desarrollo de las clases y las actividades complementarias.

Resumen

El artículo recoge la labor y el ascenso de dos mujeres, Jenara Vicenta Arnal Yarza y Narcisa Martín Retortillo, a la dirección de los Institutos de Enseñanza Media de Madrid: *Beatriz Galindo* y *Emperatriz María de Austria* y, en concreto, su trayectoria académica, investigadora, y pedagógica como doctoras en Ciencias Químicas y primeras catedráticas de Física y Química. Ambas supieron conjugar su pasión por la investigación con la docencia, llegando a marcar un hito en la Enseñanza Media de este país, al convertirse en las primeras directoras de Institutos de Enseñanza Media. Evidentemente, se trataba de dos mujeres luchadoras capaces de romper con los convencionalismos de la época que, debido a su inteligencia y a su gran capacidad de trabajo, superaron los planteamientos teóricos de ciertas concepciones conservadoras que relegaban a las mujeres al ámbito doméstico y al único papel de “buena esposa” y madre.

Palabras claves: mujeres científicas, institutos femeninos de Enseñanza Media, catedráticas de Física y Química, directoras.

Abstract

The article reflects the work and the appointment of two women, Jenara Vicenta Arnal Yarza and Narcisa Martín Retortillo, for the headship of the secondary schools in Madrid: *Beatriz Galindo* and *Emperatriz María de Austria* and, in particular, their academic, teaching and research careers as doctors in Chemistry and first *catedráticas* of Physics and Chemistry. They both knew how to combine their passion for research with teaching, representing a milestone in Secondary Education in this country as they became the first headmistresses of secondary schools. Obviously, they were two brave women able to break with the conventions of the time and who, because of their intelligence and their great capacity for work exceeded the theoretical approaches of certain conservative conceptions that relegated women to the domestic sphere and the only role of "good wife" and mother.

Keywords: women scientists, female secondary schools, *catedráticas* of Physics and Chemistry, headmistresses.

La directora Vicenta Arnal Yarza

Vicenta Arnal Yarza, que realizó en primer lugar estudios de Magisterio, en 1929 se convirtió en la primera doctora en Ciencias Químicas de España.

Jenara Vicenta Arnal nació en Zaragoza el 19 de septiembre de 1902. Su madre se dedicaba a sus labores y su padre era de profesión jornalero. Desde muy joven se sintió atraída por la docencia y la investigación científica, por eso los primeros estudios que realizó fueron los estudios de Magisterio en la Escuela de Zaragoza, siéndole expedido el título de Maestra de Primera Enseñanza el 3 de diciembre de 1921. En el curso académico de 1922-1923 comenzó sus estudios de Ciencias Químicas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, en la calidad de alumna *no oficial*, consiguiendo la calificación de sobresaliente en todas las asignaturas y tres matrículas de honor. Los tres cursos siguientes los realizó como alumna oficial, obteniendo la calificación de sobresaliente y matrícula de honor en todas las asignaturas. El título del Grado de Licenciada se le expidió, por el Rectorado de la Universidad de Zaragoza, con fecha de 12 de marzo de 1927¹. Posteriormente, se matriculó para la obtención del Grado de Doctor en la Facultad de Ciencias, Sección de Químicas, de la misma Universidad. El ejercicio del Grado de Doctor en Ciencias se verificó el 6 de octubre de 1929, obteniendo

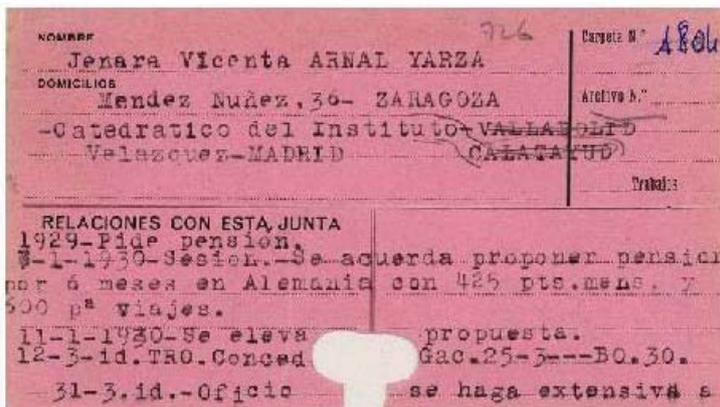


Foto 1. Vicenta Arnal Yarza adolescente.

¹ Archivo General de la Administración. Legajo 32/14.043.

la calificación de sobresaliente². De esta manera se convirtió en la primera doctora en Ciencias Químicas de España, aunque más tarde también conseguirían alcanzar ese título las catedráticas³ Ángela García de la Puerta⁴, su gran amiga y compañera en la Facultad, y Antonia Zorraquino Zorraquino.

Labor investigadora y docente: planteamientos pedagógicos



NOIARRF 726 Cargos N.º 1806
Jenara Vicenta ARNAL YARZA
DOMICILIO Mendez Nuñez, 36- ZARAGOZA
-Catedrático del Instituto VALLADOLID
-Velazquez-MADRID CALATAYUD
Trabaja:
RELACIONES CON ESTA JUNTA
1929-Pide pensión.
3-1-1930-Sesion.-Se acuerda proponer pensión por 6 meses en Alemania con 425 pts.mens. y 500 p^a viajes.
11-1-1930-Se eleva propuesta.
12-3-id.TRO. Conced Gac.25-3---BO.30.
31-3.id.-Oficio se haga extensiva a

Alemania la pensión, pues esto se omitió por error material.
4-4-1930.TRO. Concedo. (Gac.14-4-.BO. 37)
12-4-id. Oficio pidiendo se confirme pensión por haber sido denominada catedrático del Instituto de Valladolid.
26-4-1930. Orden concedido. Gac.14-4-.BO.37
5-5-1930. Orden. Concedo.
1932-Pide nueva pensión.
1933. Id. id. id. en convocatoria especial de catedráticos de Instituto.
22-6-1933. Por acuerdo sesión 16-6-, propuesta p^a pensión 3 meses en Suiza y Alemania, con 425 pts. mens. y 500 viajes. -Por O.M. 4-7-, concedido. Gac. 7-7-33.
1935-Pide pensión

Foto 2. Ficha de Arnal en JAE. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/

La profesora Vicenta Arnal comenzó su labor investigadora en 1926, en los laboratorios de Química teórica de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, en la Escuela Industrial de dicha ciudad, en la Escuela Superior de Trabajo de Madrid, en el *Anstalt für Anorganische Chemie* de la Universidad de Basilea, como pensionada de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), y en el Instituto Nacional de Física y Química de Madrid, donde prosiguió y amplió los trabajos iniciados en Suiza y Alemania. En febrero de 1929, siendo auxiliar de la Facultad de Ciencias de Zaragoza, solicitó la concesión de una beca para investigar en Suiza y en Alemania sobre Electroquímica, en calidad de pensionada de la JAE, que le fue concedida a través de la *Real Orden de 30 de marzo de 1930*, aunque no fue hasta mayo de 1930 cuando se trasladó a Basilea, permaneciendo seis meses en Suiza y Alemania⁵.

Debido a su magnífico expediente académico, labor investigadora y docente, entró a formar parte de la Sociedad Española de Física y Química, en 1929, destacando por su brillante labor investigadora en España y en el extranjero. Como miembro de dicha Sociedad, asistió a los actos que se organizaron en 1933, con motivo de

2 AGA. Legajo 32/14.400.

3 Delgado, M^a.A.; López, J.D. (2002): "De analfabetas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: El esfuerzo de un grupo de mujeres por alcanzar un reconocimiento profesional y científico". *Revista de Educación*, 333 (2004), 255-268.

4 M^a Pilar Alfaro García, hija de Ángela García de la Puerta, ha facilitado datos biográficos y la fotografía de Vicenta Arnal, dedicada a su madre, disponibles en la publicación: Fernández Llamas, P., et.al. (2011) "Pioneras de la educación Secundaria en Aragón". En Vicente y Guerrero, Guillermo (coord. y ed. lit.) *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, celebrado en el IES Goya de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009, pp. 249-346.

5 Junta para Ampliación de Estudios: *Memoria del curso 1929-1930*, p. 100.

la visita de Marie Curie a Madrid. La catedrática Arnal trabajó en los laboratorios del *Anstalt für anorganische Chemie*, con el profesor Fitcher, sobre la obtención electrolítica de los persulfatos de cinc y lantano, cuyo resumen fue publicado en la revista *Helvética Chimica Acta*, y sobre oxidaciones químicas producidas por la acción del flúor en corriente gaseosa. Además, asistió a diversas conferencias científicas en la Universidad de Basilea⁶. En febrero de 1932 solicitó poder continuar durante dos semestres sus estudios en la *Technische Hochschule*, de Dresde, con el profesor Erich Willer. Entre sus trabajos de investigación se encuentran los realizados en 1930 con Rius, A. y García de la Puerta, A., sobre la oxidación electrolítica de los cloratos. Los publicados en la revista *Helvética Chimica Acta* y en la *Transactions of the American Chemical Society*. Y en 1933 con Rius, A. "Estudio del potencial del electrodo de cloro y sus aplicaciones al análisis", en *Anales de la Sociedad Española de Física y Química* y, en 1935, *La oxidación electrolítica*.



Foto 4. Vicenta Arnal Yarza.



Foto 3. Vicenta Arnal con otros científicos en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander).

El interés de Arnal Yarza por la investigación científica⁷ no disminuyó durante el franquismo, puesto que realizó diversos trabajos para el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), formando parte del Instituto de Pedagogía *San José de Calasanz* y colaborando en el *Boletín Bibliográfico del CSIC*, hasta el punto de que la influencia y difusión de su pensamiento científico se encuentra patente en publicaciones destinadas a los maestros e inspectores de Enseñanza Primaria mediante la Biblioteca Auxiliar de Educación. En este sentido, en una publicación de Carlos Guzmán, doctor en Pedagogía, se recoge el pensamiento de Arnal Yarza⁸. El 29 de mayo de 1947 le fue concedida una autorización para poder concurrir al Primer Centenario de la Royal Society

6 JAE (1933). *Memoria del curso 1932-33*, p. 27.

7 Magallón Portolés, C. (1998). *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: CSIC.

8 Guzmán Cebrián, C. (1960). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Madrid: Biblioteca auxiliar de Educación.

En 1947 viaja a Japón en una misión del CSIC, impartiendo a la vuelta interesantes conferencias. Su gran sensibilidad, también artística, se vio reflejada en su pasión por la música, la pintura, el teatro y los libros.

y al XI Congreso Internacional de Química Pura y Aplicada que se celebró en Londres en julio de 1947. El 19 de diciembre de 1947 consiguió un permiso de la Dirección General de Enseñanzas Medias para realizar una misión en el Japón, como Delegada de la Sección de Intercambios del CSIC.

Tras su vuelta a España, Vicenta Arnal impartió interesantes conferencias⁹ y propició el intercambio de las publicaciones del CSIC con las de las Universidades y centros de alta investigación japoneses. Su gran sensibilidad, también artística, se vio reflejada en su pasión por la música, la pintura, el teatro¹⁰ y los libros, y en sus conferencias, sobre la primavera, los cerezos, el cultivo y el culto del té y los estudios de español en Japón. Vicenta Arnal siguió conjugando su vocación docente con la investigadora, con el fin de enriquecer sus clases en el instituto. En este aspecto, en julio de 1953 asistió al XIII Congreso Internacional de Química Pura que se celebró en Estocolmo y Upsala. El último viaje que realizó a Europa por motivos de investigación fue a la reunión del Comité Internacional de Termodinámica y Cinética Electroquímicas, que se celebró en Viena del 28 de septiembre al 5 de octubre de dicho año¹¹.

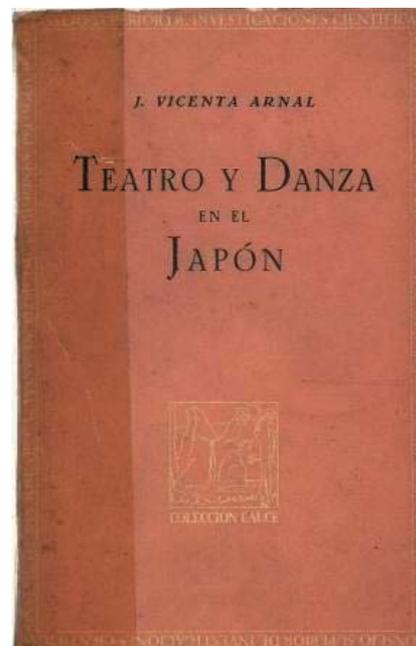


Foto 5. Portada del libro *Teatro y Danza en el Japón*.

Su labor docente se inicia, como ayudante de clases prácticas con destino a la cátedra de Química Analítica en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, desde el 6 de diciembre de 1926 hasta el 4 de mayo de 1927, fecha en que cesó. Desde el 18 de febrero, hasta el 20 de mayo de 1927, trabajó como encargada del primer curso de la asignatura de Química inorgánica por la ausencia legal del catedrático de la asignatura. A finales de mayo de 1927 fue contratada como auxiliar temporal de la cátedra de Electroquímica y Ampliación de Física de la misma Facultad, cesando el 9 de abril de 1930. Finalizado su periplo universitario, se decantó por la docencia en los institutos de segunda enseñanza, presentándose a oposiciones para catedráticos de Física y Química de Institutos. Vicenta Arnal presentó el programa de la asignatura y un trabajo de investigación, aprobando la oposición de turno libre, siendo nombrada catedrática de Física y Química del Instituto de Calatayud, el 25 de marzo de 1930. En este periodo

9 ABC, Miércoles 18 de enero de 1950, p. 16 y ABC, Viernes 24 de febrero de 1950, p.18. ABC, 15 enero 1950, p.17.

10 Arnal Yarza, J.V. (1953). *Teatro y danza en el Japón*. Madrid: CSIC "San José de Calasanz" de Pedagogía, Colección Cauce. También participa en la obra dirigida por: Díaz Plaja, G. (1958). *El Teatro. Enciclopedia de arte escénico*.

11 Archivo Central del MEC Signatura 97.148. Expediente personal

trabajó como catedrática interina del Instituto Nacional Femenino *Infanta Cristina*, de Barcelona, desde el 19 de noviembre de 1930, hasta que fue suprimido el 3 de enero de 1931. Evidentemente, su instalación en la Ciudad Condal respondía a su deseo de continuar su labor investigadora en laboratorios de Química.

En 1933 seguía siendo catedrática numeraria del Instituto de Segunda Enseñanza de Calatayud. Sin embargo, Vicenta seguía buscando ejercer su docencia en la capital, consiguiendo la cátedra de Física y Química en el Instituto de Bilbao, aunque en virtud de concurso de traslado estuvo adscrita al Instituto *Velázquez*, de Madrid, desde el 13 de septiembre de 1935 hasta julio de 1936¹².

Desde el comienzo de la Guerra Civil, hasta 1937, permaneció en Madrid sin desempeñar ninguna función docente. El gobierno de la República dispuso que estuviese en situación de disponible gubernativo, cobrando dos terceras partes del sueldo, mientras se hacía la depuración del personal del Ministerio de Instrucción Pública. Su neutralidad política motivó que abandonase Madrid el 28 de septiembre de 1937 e hiciese su presentación ante la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado, el 12 de noviembre de 1937, que la conminó para que se reintegrase a su cátedra de Bilbao. Sin embargo, Vicenta seguía empeñada en ejercer la docencia en Madrid, por lo cual solicitó pasar al Instituto Femenino *Beatriz Galindo*, siéndole concedido con carácter provisional, en base a las necesidades de la enseñanza, el 21 de octubre de 1939, aunque siguió figurando como catedrática de Física y Química del Instituto de Bilbao. Fue el 5 de noviembre de 1940 cuando la Comisión de Depuración de Madrid proponía su readmisión en el cargo de catedrática del Instituto *Beatriz Galindo* de Madrid sin imposición de sanción, y el 27 de noviembre la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración ratificaba tal decisión¹³. La necesidad que tenía el Ministerio de Educación Nacional de contar con alguna catedrática meritoria en el equipo directivo de los Institutos Femeninos propició el nombramiento de Vicenta Arnal como vicedirectora del Instituto *Beatriz Galindo*, el 14 de marzo de 1940.

Tras ejercer la docencia en varios institutos, en 1940 la Comisión de Depuración de Madrid propone su readmisión en el cargo de catedrática del Instituto "Beatriz Galindo" sin imposición de sanción.

Se trataba de una mujer muy cordial, capaz de ganarse la admiración de todos los compañeros del instituto y, además, era una magnífica gestora que sabía manejar a la perfección la administración. Estos motivos y su experiencia como vicedirectora del Instituto, propiciaron que, en las elecciones para dirección del Instituto *Beatriz Galindo*, celebradas el 29 de abril de 1955, saliese elegida en primer lugar, con la mayoría de los votos. Los planteamientos pedagógicos de Arnal Yarza sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Física y Química, quedaron plasmados en la revista *Bordón*, publicada en 1953, concretamente en un número monográfico dedicado a la enseñanza de las Ciencias Naturales. Introdujo propuestas que habían sido realizadas

12 Archivo Central de la Administración. Signatura 7.995. Expediente de oposición de Física y Química del Instituto de Calatayud.

13 Archivo de la JAE, Caja 11-531.

desde el Museo Pedagógico por Edmundo Lozano y F. Quiroga, por J. Estalella, en el *Instituto-Escuela* de Madrid y en el de Barcelona, y por Andrés León y Miguel Catalán cuando eran catedráticos de Física y Química de dicho centro madrileño.

Directora del "Beatriz Galindo" desde 1955, aducía que la enseñanza de las ciencias proporcionaba al alumnado conocimiento y disciplina mental al trabajar la observación, la experimentación y la estimación de resultados.

Arnal Yarza aducía que la enseñanza elemental de las ciencias fomentaba el desarrollo cultural del alumnado, puesto que le proporcionaba un conocimiento de la naturaleza y una disciplina mental al trabajar procedimientos como la observación, experimentación y estimación de resultados, entre otras cosas. El conocimiento científico en esa etapa de aprendizaje debía ser utilitario e instrumental, proporcionando una base para continuar estudios de carácter científico o cualquier otro tipo de aprendizaje. Era partidaria de una programación, para conseguir esos objetivos, basada en la adecuada selección y ordenación de los contenidos objeto de la enseñanza, puesto que de lo contrario, una enseñanza excesivamente formal podía resultar inadecuada y aburrida. La lógica de la disciplina tenía que asociarse a los intereses y vivencias del alumnado. Distinguía entre diferentes modos de enseñar las ciencias en función del desarrollo cognitivo del alumnado, de manera que para los primeros grados —de 5 a 12 años— pensaba que la labor del maestro era facilitar el contacto del niño con el tipo adecuado de experiencia, enseñándole a observar, experimentar y descubrir. Estaba en contra de las lecciones formales y a favor de trabajo práctico, fundamentado en una enseñanza activa, de tal manera que el alumnado estuviese en clase haciendo y observando, pero nunca inactivo ni estudiando de memoria los libros de texto o las enciclopedias, y menos todavía aprendiendo definiciones, fórmulas y clasificaciones¹⁴.

A los niños de 5 a 12 años hay que enseñarles a observar, experimentar y descubrir. Entre los métodos que proponía para el tramo de 12 a 15 años destacan el trabajo cooperativo en proyectos y del de unidades didácticas.

Para el grado de orientación profesional —de 12 a 15 años—, era partidaria de enseñar unos conocimientos básicos dirigidos a la aplicación práctica de las ciencias, creando y despertando aficiones para iniciarles en una profesión o para desarrollar actividades ociosas. En cuanto al profesorado, era contraria a los métodos arcaicos y rutinarios en los que se había formado, de manera deficiente, al profesorado de enseñanza media. En cuanto a la metodología, pensaba que tenía que estar en consonancia con las diferentes capacidades y preferencias del alumnado. Entre los métodos que proponía estaba el de proyectos, mediante el cual se realizaba una tarea útil por todo el grupo de clase o por grupos que trabajaban cooperativamente. Otro de los métodos que abordaba era el de organización en unidades didácticas o áreas de actividad, que era el más utilizado en los países de habla inglesa, que pretendía construir los programas señalando varios puntos de partida tomados del mundo real de las cosas y de las ideas y, alrededor de ellos, desarrollar áreas de conocimiento sin separar los correspondientes a una u otra ciencia. Este método requería interdisciplinariedad, concediendo especial importancia a la enseñanza globalizada, pudiendo abordar conocimientos relacionados con la Geografía, Física, Química, Biología, etc., también era conveniente realizar lecturas previas para centrar los problemas y fomentar las preguntas como base para propiciar el

14 Arnal Yarza, J.V. (1953). "La selección y ordenación del contenido de la enseñanza elemental de las Ciencias físico-naturales". *Bordón*, V, 34, 118-139.

diálogo con los alumnos. En definitiva, se trataba de utilizar un método activo contrario a la presentación de los conocimientos científicos como algo ya elaborado que el alumno sólo debía memorizar y recitar cuando se le preguntase¹⁵.

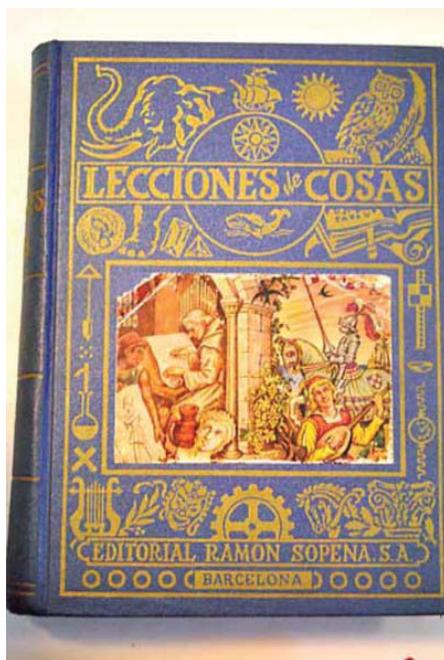


Foto 6. Portada del libro *Lecciones de cosas*. (1958).

Entre sus publicaciones se encuentran: *Física y Química de la vida diaria* (1954 y 1959), *Los primeros pasos en el laboratorio de Física y Química* (1956), *Química en Acción* (1959). Junto con Inés García publica *Lecciones de cosas*. (1958) y *El mundo del saber (ciencias y letras)* (1968 y 1970), dedicándose Arnal a los temas científicos. Además, tradujo la *Historia de la Química*, de Hugo Bauer. Concretamente, el libro de texto titulado *Lecciones de cosas*, contenía lecturas para los alumnos de los últimos años de la escuela elemental. Arnal intentaba en esta publicación interesar al alumno por todos aquellos fenómenos que encontraba en su vida diaria referente a temas científicos, entre ellos: el magnetismo, el petróleo, la célula, etc. Por otro lado, había temas que tenían una vertiente experimental, mediante el uso de materiales sencillos y accesibles.

Un tercer grupo de temas, con mayor complejidad que el resto, tenían como finalidad despertar la curiosidad del alumnado por los temas científicos¹⁶. Su alumna Rosa María Pardo Posada llegó a ser catedrática de Física y Química porque admiraba a la “señorita Arnal” y la consideraba un modelo a seguir. Esta alumna afirma que¹⁷:

(...) tenía un don especial para que pareciesen fáciles y comprensibles los difíciles conceptos de la Física y la Química, y a todas las explicaciones las impregnaba de un sentido del humor suave, que hacía que sus clases fuesen no sólo altamente instructivas sino también amenas.

El Instituto Beatriz Galindo y su política educativa

Dicho centro se creó a través de la *Orden de 4 de octubre de 1939*, como transformación del Instituto mixto *Antonio de Nebrija*. Esto obedecía a una política del régimen franquista tendente a eliminar o transformar los institutos mixtos creados durante la República, con objeto de erradicar la coeducación y permitir que las órdenes religiosas volvieran a constituir sus propios centros educativos. Este instituto se inauguró en Madrid el 30

15 Arnal Yarza, J.V. (1953). “Las unidades didácticas en la enseñanza elemental de las Ciencias”. En *Bordón*, V, 34, 166-174.

16 Arnal Yarza, J.V. (1958). *Lecciones de cosas (Temas científicos)*. Barcelona: Ramón Sopena.

17 Pardo Losada, R.M. (2009). Premios Vicenta Arnal. *La Voz del Beatriz*. Madrid: IES *Beatriz Galindo*, p. 14.

de enero de 1940, aunque las clases comenzaron el 1 de febrero de dicho año, cuatro meses más tarde que en los otros dos institutos femeninos, también de la capital, *Isabel la Católica* y *Lope de Vega*. Para su ubicación, se eligió el palacio de Villapadierna, situado en el número 10 de la calle Goya. El ministerio optó por cambiar una maravillosa obra arquitectónica por un edificio moderno y funcional dotado de mayores espacios y comodidades, cuyas obras finalizaron durante el curso de 1967-68.

Durante la dirección de Vicenta Arnal, el número de solicitudes de matrícula había aumentado notablemente. El profesorado del instituto fue incrementándose paulatinamente, de manera que de los 32 profesores que comenzaron en el curso 1940-41, se pasó a 103 en 1966-67. Durante los primeros cursos había un total de nueve catedráticos —2 mujeres y 7 hombres—, que se duplicaron a finales de los sesenta. No obstante, dentro del profesorado adjunto, había una mayoría de mujeres, puesto que todas optaban por los centros femeninos. Entre los profesores que más destacaron en el ámbito cultural e intelectual, se encontraban los catedráticos de Geografía e Historia Manuel de Terán Álvarez y Antonio Domínguez Ortiz, y el catedrático de Literatura, Gerardo Diego Cendoya, poeta y escritor de la generación del 27.

Vicenta Arnal se preocupó de mejorar el material de los laboratorios, potenció las asignaturas de carácter administrativo y fomentó las actividades extraescolares: excursiones, conferencias, proyección de películas, revista...

Vicenta Arnal se preocupó de mejorar el material de los laboratorios y potenció la enseñanza de asignaturas de carácter administrativo —taquigrafía y mecanografía— que permitiesen a las alumnas desempeñar un trabajo, una vez finalizados los estudios. Entre las actividades extraescolares, las excursiones fueron una pieza clave dentro del método didáctico, así en algunos cursos académicos se realizaron hasta 40 a diversos pueblos cercanos a Madrid, a otras provincias y, en menor número, al extranjero (Francia e Italia). Además, se realizaban proyecciones de películas educativas los sábados por la mañana. Por último, cabe señalar la importancia que se concedía a las conferencias, que estaban dirigidas a las alumnas de los últimos cursos de Bachillerato y de Preuniversitario, y a las que acudían lo más granado de la Filosofía y de la Literatura de aquellos años. Desde el seminario de Lengua y Literatura se potenció la realización de una revista del instituto por parte de las alumnas, cuyo primer nombre fue *Nosotras*, publicada en 1942, pasando a denominarse posteriormente *Beatriz*.

La directora Narcisa Martín Retortillo

Narcisa Martín Retortillo nació en Montehermoso (Cáceres) el 20 de junio de 1910. Fue profesora de Física y Química en el Instituto de Jerez de la Frontera desde el 24 de enero de 1935, y catedrática de Física y Química del Instituto de Segovia, pasando al Instituto *Isabel la Católica* el 1 de noviembre de 1939, donde ejerció de vicedirectora desde el 2 de octubre de 1940, además de pertenecer al CSIC. En 1942 se trasladó al Instituto de Toledo, y en 1955 fue nombrada catedrática del Instituto *Complutense* de Alcalá de Henares. El 30 de junio de 1965, fue nombrada directora del Instituto *Emperatriz María de Austria* anulando el nombramiento de directora del Instituto de

Narcisa Martín Retortillo, fue profesora de Física y Química desde 1935 y fue nombrada directora del Instituto "Emperatriz María de Austria". Como investigadora perteneció al CSIC.

Alcalá de Henares que se había realizado días antes¹⁸. La directora era una mujer muy inteligente, ordenada y con un carácter firme y enérgico, con el que consiguió un magnífico funcionamiento del instituto.

El Instituto *Emperatriz María de Austria*

Durante el primer curso de funcionamiento, la mayoría de las matrículas —un 61 por 100— correspondieron a traslados de matrícula procedentes de otros Institutos Femeninos de Madrid y de provincias. El segundo año se registró un fuerte incremento de matriculación de alumnas oficiales, la gran mayoría residían en el barrio de Usera y Carabanchel, siendo necesario desdoblarse los cursos en grupos. El nivel socioeconómico de las familias era mayoritariamente bajo, puesto que los padres eran trabajadores no cualificados y las madres eran amas de casa. Sin embargo, eso no supuso impedimento para que algunas alumnas destacasen en los concursos gimnásticos, literarios, etc. El notable incremento del alumnado se constató con la existencia de 7 grupos de primero y segundo, 6 de tercero, 4 de cuarto, 4 de quinto, 3 de sexto (2 de Ciencias y 1 de Letras) y 2 en preuniversitario, en el curso 1967-1968¹⁹. Este imprevisible aumento supuso una deficiencia de espacios, de tal manera que fue necesario utilizar el comedor de profesores para el desdoblamiento de idiomas.



Foto7. Foto del expediente de Narcisa Martín Retortillo. AGA.

El 8 de octubre de 1968 el ministro de Educación y Ciencia, José Villar Palasí²⁰, inauguró el curso académico de Enseñanza Media 1968-69 y los Institutos Nacionales de dicha enseñanza de Madrid, *Emperatriz María de Austria* (dirigido por Narcisa Martín Retortillo) y *Calderón de la Barca* (dirigido por Valentín García Yebra), en un mismo edificio de la calle Antonio Leiva, nº 14. También en el Instituto *Emperatriz María de Austria*²¹, el número de alumnas oficiales se incrementó desde las 361 del curso 1965-1966, hasta las 1.379 de 1969-1970, cuya cifra viene a significar un mayor interés de los padres porque sus hijas obtuviesen el título de bachillerato, con objeto no sólo de recibir mejor cultura, sino para que encontrasen salidas profesionales más ventajosas.

18 Orden de 30-6-1965. *BOE*, nº 169, 16-7-1965, p. 10062.

19 *Ibidem*. Sesión del 13-10-1967.

20 "El MEC inaugura el curso académico de Enseñanza Media y dos institutos Nacionales de Madrid", *ABC*, 9 octubre de 1968, p. 43.

21 Araque Hontangas, N. (2010). "El Instituto Nacional Femenino de Enseñanza Media *Emperatriz María de Austria* de Madrid (1964-1970)". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 21, nº 1, pp.73-88.

- (2008) "El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970)". *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 427-446.

Las alumnas oficiales eran 1.379 en 1969-1970, lo que significa un mayor interés de los padres porque sus hijas obtuviesen el título de bachillerato, para que encontrasen salidas profesionales más ventajosas.

Evidentemente, se estaba produciendo un cambio significativo en este nivel educativo, como señala Carmen Sanchidrián²²:

sólo cuando se empieza a producir una sustancial mejora económica a partir de 1957, cuando se diseña un bachillerato con etapas intermedias y cuando se multipliquen los centros públicos donde cursarlo, encontraremos que realmente se va generalizando este nivel educativo lo que obligará a verlo de otra manera ya que nos encontramos de hecho, aunque quizá el nombre se mantenga, con un nivel distinto por su significado, alcance y objetivos.

El desarrollo de las clases y las actividades complementarias

Las niñas seguían estudiando asignaturas que figuraban en el Plan de Estudios como propias de su sexo, tal era el caso de las Enseñanzas del Hogar, que se impartían por profesoras de la Sección Femenina, con la publicación de unos textos que intentaban redefinir la identidad femenina desde un plano hogareño, familiar y maternal²³. Sin embargo, a finales de los años sesenta se cambió parcialmente el discurso de la posguerra basado en que los principios básicos de la educación de las mujeres eran: "*hacer a la mujer muy mujer*", con objeto de que fuese "*apoyo del varón, alma de la familia, sostén de la sociedad*"²⁴. El profesor Viñao señala la existencia de distintos espacios para chicos y chicas, además de la continuidad de estas enseñanzas en los planes de estudio de 1953 y de 1967²⁵, como así sucedió en este instituto.

La biblioteca era una pieza básica para la formación de las alumnas y se realizaban una gran cantidad y variedad de actividades complementarias.

La biblioteca se consideraba una pieza básica para la formación de las alumnas, de manera que el profesorado era proclive a la animación a la lectura, además de la consulta de libros relacionados con las asignaturas que se impartían y complementaban su preparación. La dirección de la biblioteca y de los laboratorios estaba en manos de catedráticos y, en el caso de quedar vacante, de un profesor adjunto numerario²⁶. El encargado de la biblioteca, de igual manera que en otros centros femeninos de Madrid, era el catedrático de Lengua y Literatura, que contaba con la ayuda de dos profesoras adjuntas de su departamento para que controlasen los préstamos y con un grupo de alumnas que le auxiliaban en la tarea de registrar, colocar y poner tejuelos a los libros. Además de los libros científicos que adquirió el centro²⁷, el Ministerio concedió libros de Ciencias, Letras y una remesa de la editorial Gredos²⁸, que supusieron un incremento

22 Sanchidrián Blanco, C. (2005). "El bachillerato como hito del proceso escolarizador de las mujeres a finales del franquismo", en FLECHA, C., NUÑEZ, M. y REBOLLO, M.J. (dirs.). *Mujeres y Educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*. Sevilla: Miño y Dávila.

23 Domingo, C. (2007). *Coser y cantar. Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Lumen, pp. 69-70. Véase también: Villa Fernández, N., et.al. "¿Qué leían nuestros padres y abuelos?. Estudio de métodos y valores transmitidos a través de las cartillas durante el período de 1930-1970". En *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada, 1996, vol. II, pp. 241-248.

24 Reina, O. (1939). *Experiencias de educación*. Madrid: Ed. Raifo, p. 23.

25 Viñao Frago, A. (1990). "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato", en *Mujer y educación en España (1868-1975)*. Santiago: Universidad de Santiago.

26 Libro de Actas del Claustro. Sesión de 15-11-1966

27 *Ibidem*. Sesión del 25-6-1968.

28 *Ibidem*. Sesión del 23-2-1968.

de los fondos. Los libros de texto eran los elegidos por los catedráticos de los distintos seminarios didácticos, dentro de las restricciones de obras impuestas por el Ministerio, puesto que estaban sometidos a censura previa. Sobre los autores de los libros elegidos, quedaban obligados a no cambiarlos hasta que no se hubiesen utilizado durante, al menos, tres años consecutivos²⁹.

Entre las actividades complementarias estaban: la realización de visitas a centros culturales; museos; excursiones; celebración de la fiesta del libro, a finales de abril, con la participación en varios concursos: literario; de Dibujo, con el eslogan "Mantenga limpio el Instituto"; de tarjetas navideñas, con regalos en metálico y lotes de libros; de redacción, patrocinados por las firmas: "Coca-Cola", "El Corte Inglés" y "Puente Cultural"; de Labores, realizados por las profesoras de la Sección Femenina; y otros organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia, que algún año versaron sobre el tema de "El Quijote". Las alumnas también participaron en el festival del Palacio de los Deportes, consiguiendo varios premios, al igual que en el resto de concursos.



Foto 8. Alumnas y profesoras en la entrada del Instituto *Emperatriz María de Austria*.

La festividad de Santo Tomás se celebraba todos los años. Normalmente se daban conferencias biográficas sobre el santo, a cargo de algunos catedráticos del centro. Al igual que en el resto de institutos se potenció la realización de conferencias dirigidas a las alumnas de preuniversitario, buscando un trasfondo de orientación laboral. Además, era habitual que el catedrático de Literatura, Andrés Amorós, disertase sobre novelística. La Sección Femenina desarrollaba otras actividades durante las distintas celebraciones del instituto, como por ejemplo: bailes regionales, ballet, coros y otros actos deportivos, sobre todo el balonmano.

²⁹ Libro de Actas del Claustro. Sesión del 3-10-1969.

La celebración de la Navidad se realizaba con la participación de las alumnas en actividades teatrales. De manera esporádica se realizaban homenajes a escritores ilustres, como el de Rubén Darío, con ocasión de su nacimiento. La celebración del día del libro, a veces, también conllevaba la actuación de las alumnas en pequeñas piezas teatrales, finalizando con un entremés de Cervantes, como *Los habladores*, que solían representarse con la participación de alumnos del Instituto *Calderón de la Barca*. También se realizaban visitas a las fábricas de la zona, como por ejemplo: a la perfumería Gal y a la fábrica de Coca-Cola, ubicada cerca de la localidad de Alcalá de Henares.

Conclusiones

El Instituto Femenino *Beatriz Galindo* de Madrid contó con Vicenta Arnal Yarza, magnífica directora que supo solventar todos los problemas que existían en esa época debido a la falta de espacio fruto del incremento de alumnas. Es obvio que fue una pionera en muchas cuestiones y rompió el techo de cristal que tenían las mujeres de comienzos del siglo XIX al doctorarse en Ciencias Químicas, conseguir una cátedra de instituto y desempeñar importantes tareas de investigación en España y otros países. Impulsó una pedagogía innovadora, basada en la experimentación y en la práctica, como docente y como directora, puesto que era admiradora de la obra de la *Institución Libre de Enseñanza*, consiguiendo imponer sus concepciones metodológicas sin transgredir la encorsetada normativa franquista.

La directora Narcisa Martín Retortillo consiguió mejorar las instalaciones del Instituto Femenino *Emperatriz María de Austria* de Madrid, realizó innumerables reformas para conseguir la seguridad, y el mayor confort para las alumnas, luchó por conseguir el mejor material científico para los laboratorios, favoreció la realización de multitud de actividades extraescolares que complementasen el aprendizaje de las alumnas y que les ayudasen a potenciar su creatividad y sus dotes artísticas. Evidentemente, a pesar de una cierta libertad de enseñanza, la religión siguió siendo uno de los pilares de la educación durante el franquismo, al igual que la influencia de la Sección Femenina a través de las Enseñanzas del Hogar, pero todo eso no fue óbice, para que las alumnas saliesen muy bien preparadas. El profesorado era mayoritariamente femenino rompiendo los moldes de una docencia, dentro de la Enseñanza Media, mayoritariamente masculina hasta finales de los años sesenta. También, existía la peculiaridad de que el profesorado era bastante más joven que en el resto de institutos femeninos, los cuales se habían anclado para mantener el prestigio derivado del elitismo social. El profesorado, respaldado por Narcisa Martín, mantuvo un alto nivel de exigencia, con objeto de que las alumnas terminasen sus estudios con una muy buena formación y obtuvieran resultados satisfactorios en las pruebas de reválida ■

Referencias bibliográficas

- ARAQUE HONTANGAS, N. (2010): "El Instituto Nacional Femenino de Enseñanza Media Emperatriz María de Austria de Madrid (1964-1970)". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 21, nº 1, pp.73-88.
- (2008) "El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970)". *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 427-446.
- ARNAL YARZA, J. V. (1958): *Lecciones de cosas (Temas científicos)*. Barcelona: Sopena.
- (1953): "Las unidades didácticas en la enseñanza elemental de las Ciencias". *Bordón*, 34, pp. 166-174.
- (1953): "La selección y ordenación del contenido de la enseñanza elemental de las Ciencias físico-naturales". *Bordón*, V, 34, pp. 118-139.
- (1953): *Teatro y danza en el Japón* Madrid: CSIC "San José de Calasanz" de Pedagogía.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Teoría e Historia de la Educación. Madrid: Síntesis.
- DELGADO, M^a A. y LÓPEZ, J. D. (2002): "De analfabetas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: El esfuerzo de un grupo de mujeres por alcanzar un reconocimiento profesional y científico". *Revista de Educación*, 333 (2004), pp. 255-268.
- DÍAZ PLAJA, G. (1958): *El Teatro. Enciclopedia de arte escénico*. Barcelona: Noguer.
- DOMINGO, C. (2007): *Coser y cantar. Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Lumen, pp. 69-70.
- FERNÁNDEZ LLAMAS, P.; BASELGA MANTECÓN, C.; TORRES MARTÍNEZ, I. y GAUDÓ GAUDÓ, C. (2011): "Pioneras de la educación Secundaria en Aragón". En VICENTE Y GUERRERO, G. (Coord. y ed. lit.) *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, IES Goya de Zaragoza, 30 de marzo al 2 de abril 2009. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), pp. 249-346.
- FLECHA GARCÍA, C. (1998): "La incorporación de las mujeres a los institutos de educación secundaria". *Historia de la Educación. Monográfico sobre historia de la educación secundaria en España*, 17, pp. 159-178.
- GRANA GIL, I. (2007): "Las mujeres y la Segunda Enseñanza durante el Franquismo". *Historia de la Educación*, 26, pp. 257-278.
- GUZMÁN CEBRIÁN, C. (1960): *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Madrid: Biblioteca auxiliar de Educación.

Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: *Memorias correspondientes a los cursos 1929, 1930, 1931, 1932, 1933 y 1934.*

MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (1998). *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química.* Madrid: CSIC.

PARDO LOSADA, R. M. (2009): "Premios Vicenta Arnal". *La Voz del Beatriz.* Madrid: IES *Beatriz Galindo*, p. 14.

REINA, O. (1939): *Experiencias de educación.* Madrid: Ed. Raifo, p. 23.

SANCHIDRIÁ BLANCO, C. (2005): "El bachillerato como hito del proceso escolarizador de las mujeres a finales del franquismo". En FLECHA, C.; NUÑEZ, M. y REBOLLO, M. J. (dirs.) *Mujeres y Educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia.* Sevilla: Miño y Dávila.

VILLA FERNANDEZ, N.; ARAQUE MARTÍNEZ, M.; BENITO CASADO, J. A.; GÁMEZ ROMERO, I. y RODRÍGUEZ APARICIO, P. (1996): "¿Qué leían nuestros padres y abuelos?. Estudio de métodos y valores transmitidos a través de las cartillas durante el período de 1930-1970". En *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación.* Granada, vol. II, pp. 241-248.

VIÑAO FRAGO, A. (2000): "Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuelas (1918-1936)". *BILE*, 39, pp. 63-88.

— (1990): "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato". En *Mujer y educación en España (1868-1975). VI Coloquio de Historia de la Educación.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, pp. 567-577.

Breve currículum

Natividad Araque Hontangas es Doctora en Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación. Profesora de las Universidades Complutense y de Castilla La Mancha. Especialista en temas de Historia, Educación y Economía. Ha realizado diversas publicaciones relativas a la enseñanza del bachillerato en los Institutos de Enseñanza Media, al mismo tiempo que ha abordado el interesante tema de la Economía de la Educación y la financiación de las Universidades, desde una perspectiva actual e histórica. El tema de la educación femenina ha significado una de las principales preocupaciones en sus investigaciones históricas.

Nuria Villa Fernández, es Doctora en Pedagogía por la UCM. Ha sido becaria del CIDE, participando en diversas publicaciones *Las desigualdades en educación en España, II*. Profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la UCM (2001-2011). Miembro del la Sociedad Española de Historia de la Educación; del Instituto de Investigaciones Feministas; del IPADEVI. Sus líneas de investigación se centran en la Educación inclusiva, la intervención social y pedagógica con grupos en riesgo; la diversidad funcional (*discapacidad*), la historia de las mujeres y las nuevas metodologías didácticas.

Felipe Pedraza, la pasión por la literatura del Siglo de Oro



**Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo**

“El que se ha visto en la necesidad de explicar lo básico y esencial del saber está en las mejores condiciones para abordar la construcción de la ciencia”.

Felipe B. Pedraza Jiménez, catedrático de Literatura española en la Universidad de Castilla-La Mancha, nació en el año 1953 en la localidad cordobesa La Rambla. Esta localidad en los primeros años cincuenta vivía de la agricultura. Hoy sus habitantes siguen con esta actividad, aunque también destaca una próspera industria alfarera de larga tradición, pues sus orígenes habría que buscarlos en la Edad Media, con más de 110 fábricas que distribuyen sus productos por todo el mercado nacional y, de manera progresiva, se va incorporando al mercado internacional. Pero, aun siendo la industria alfarera la más importante, no es la única. Contaba el municipio de La Rambla con una moderna fábrica de harina, la Electro-harinera San Lorenzo, de las más grandes de España, que sigue hoy con su actividad, y otra de maquinaria agrícola y las cooperativas olivareras.

En los años niños de Felipe la localidad no parece que gozase de tanta industria y bonanza económica como muestra en la actualidad. La de Felipe era una familia de labradores, medianos propietarios. En 1957, cuando su padre se fue a Barcelona, lo que ocurría era que el campo se estaba mecanizando y sobraban casi todos los que en él trabajaban: braceros y propietarios. Su padre se fue buscando nuevos horizontes, no para él, sino para sus hijos, ya que estaba claro que en el campo no tenía futuro laboral alguno. Y así se dirigió a Cataluña y se estableció en la Barcelona industrial y cosmopolita, infelizmente desaparecida, donde el futuro profesor comenzó y terminó con éxito su formación. Su padre encontró trabajo en una empresa automovilista puntera, la SEAT. Esta disponía y gestionaba dos centros educativos para los hijos de sus empleados. En ellos cursó el niño y el joven hijo de andaluces los estudios de Primaria

y Bachillerato. El COU lo hizo en el instituto *Emperador Carlos* de la ciudad condal.

Sus estudios universitarios los inició y concluyó en la Universidad de Barcelona. Se licenció en Filología Románica con premio extraordinario. En la misma universidad y especialidad se doctoró. Su tesis doctoral, *Edición crítica y estudio de las "Rimas" de Lope de Vega*, se la dirigió el profesor José Manuel Blecua Teijeiro. También se graduó en la Escuela Superior de Arte Dramático del Instituto del Teatro de Barcelona. Siempre prestó y presta mucha atención, y se entrega con pasión, a esta actividad y manifestación artística.



Tal vez en ellas anide la razón de que aceptase en los primeros años noventa ser director del Instituto Almagro de teatro clásico y de las Jornadas que se celebran en esta localidad manchega. Y seguramente en esta misma pasión se pueda encontrar el afán y tesón de sus investigaciones sobre el teatro de los siglos de oro de la literatura española. Ha consagrado parte de sus tareas investigadoras a la Historia general de la Literatura española e hispanoamericana. Sus proyectos de investigación *Técnicas dramáticas de la comedia española. I. Rojas Zorrilla y Cubillo de Aragón* (2002), *Edición de la obra dramática de Rojas Zorrilla. I* (2008) y *El "Arte nuevo de hacer comedias" de Lope de Vega en su contexto* son algunas muestras palmarias de su actividad.

En Felipe Pedraza también se encarna el profesor vocacional. En el año 1978 aprobó las oposiciones de catedrático de instituto, especialidad Lengua y Literatura Españolas, y durante largos años ejerció la docencia en varios institutos del estado español. Ya desde los finales noventa se dedica a la universidad y es en el año 2000 cuando obtuvo la cátedra de Literatura española (Teoría e historia del teatro) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Además, ha impartido clases en la Universidad de Barcelona y, como profesor invitado, en las universidades de Toulouse, Limoge, Londres, Buenos Aires, Milán, La Manouba (Túnez), Montpellier... Siempre supo unir las dos actividades intelectuales que se complementan: la docencia y la investigación. De la segunda quedan citadas dos obras que se refieren a su preocupación por el teatro. Pero es pertinente reseñar los dieciséis volúmenes de *Manual de literatura española (1984-2005)*, una obra completa, clara y amena, publicada en colaboración con Milagros Rodríguez Cáceres. Ha publicado estudios de conjunto como *El universo poético de Lope de Vega*, *Lope de Vega. Pasiones, obra y fortuna del "monstruo de naturaleza"*, *Calderón. Vida y teatro...* Y más de cien artículos sobre Lope de Vega, Cervantes, Calderón, Quevedo, Tirso de Molina, Bernarda Ferreira de la Cerda, Francisco de Rojas Zorrilla... Algunos de ellos se han reunido en libro: *Cervantes y Lope de Vega: historia de una enemistad*, y otros artículos cervantinos, "Lope de Vega, genio y figura", "Sexo, poder y justicia en la comedia española (Cuatro calas)", "Estudios sobre Rojas Zorrilla..."

Pedraza está inmerso en una actividad casi frenética por la difusión, enseñanza e investigación de la literatura. Y estas ocupaciones vienen aparejadas a su implicación en un sinfín de jornadas, simposios y conferencias a las que se suman la pertenencia a consejos de redacción de numerosas publicaciones y ser miembro de varias instituciones de carácter científico. Felipe participa con una asiduidad tal en medios y foros tan distintos, que solo se puede explicar por su predisposición a enseñar la adquisición de técnicas que tienen como objetivo el disfrute del hecho literario y a que el lector o espectador se eduque en los valores que duermen en las páginas de un libro o en las escenas de una obra teatral.

Como profesor de enseñanza secundaria, preocupado por esta etapa educativa, asumió la dirección y otros cargos de responsabilidad en la gestión de los centros educativos y aceptó trabajar en los años ochenta en la reforma de estas enseñanzas en el Ministerio de Educación como Asesor técnico-docente en la Dirección General de Enseñanzas Medias y dirigió la *Nueva revista de enseñanzas medias*. En sus páginas siempre hubo una sección dedicada a los institutos históricos, que *Participación Educativa* ha querido continuar en la suya, "Patrimonio en la escuela". De su paso por el Ministerio, todavía deben flotar en los despachos, salas y pasillos los ecos de los prolongados intercambios de opiniones y contraste de pareceres sobre el mundo educativo con sus compañeros de trabajo. Y algunos recuerdan las fructíferas tertulias de afanes pedagógicos que perseguían hacer realidad la utopía alcanzable de dibujar una enseñanza secundaria que diese a los jóvenes españoles procedimientos para la adquisición de los valores de una sociedad más justa y cohesionada. Y existen indicios de que conserva viva esa inveterada costumbre de la tertulia con los amigos y colegas de siempre que tratan y parlamentan con exquisita oratoria sobre los temas del finito existir.

Hoy Felipe Pedraza se asoma a las páginas de *Participación Educativa* porque puede encarnar muy bien la figura de muchos profesores ilustres de la historia de la educación española que se iniciaron en la enseñanza secundaria y terminaron su actividad docente como prestigiosos catedráticos de Universidad. Y también la de aquellos otros, igualmente ilustres, que optaron por completar su vida y magisterio en los centros de educación secundaria mientras enseñaban con paciencia y amabilidad infinitas los arcanos principios de la ciencia a los cada día más jóvenes alumnos que les tocaban en suerte con el ritmo cadencioso de cada inicio de curso. Maestros y eméritos siempre lo fueron y lo son, tanto los unos como los otros. Gracias por su amabilidad y por prestarse a colaborar y a hacer realidad este número que versa sobre *el profesorado de enseñanza secundaria, memoria y patrimonio*.

Vd. tuvo la fortuna de estudiar en el instituto "Emperador Carlos", ¿qué recuerdos perviven en su memoria sobre la organización y actividad docente del mismo?

Nos enseñaron cómo se accedía a las esferas del conocimiento académico. Fue una formación exigente, ordenada y metódica con excelentes resultados en la preparación humana y ética de los jóvenes.

¿Fue consciente, como alumno, del valor histórico de sus aulas y sus materiales?

En efecto, yo tuve la fortuna de estudiar en el INEM *Emperador Carlos* de Barcelona. Disfruté de un profesorado con una excepcional preparación. Varios de los jóvenes catedráticos que me dieron clase en el curso preuniversitario accedieron unos años después a la cátedra de universidad y cuentan con una producción científica realmente admirable. Como sabían —y mucho— de historia, de griego, de latín o de literatura (conocimientos que estaban garantizados por unas oposiciones en extremo rigurosas), pudieron transmitirnos su dominio de las cuestiones técnicas de cada disciplina. Pero, además, nos enseñaron cómo se accedía, aunque fuera modestamente, a las esferas del conocimiento académico. En mi clase, conté con un grupo de compañeros muy interesados por la filología y por la cultura en general. Fue una formación exigente, ordenada y metódica que consiguió excelentes resultados en la preparación humana y ética de los jóvenes, porque tenía como base la voluntad cierta de aprender por parte de los alumnos (innata y/o inducida por las presiones del medio familiar) y un plan de estudios que objetivaba los conocimientos que se iban adquiriendo, y premiaba el esfuerzo realizado.

El *Emperador Carlos* era un instituto peculiar desde el punto de vista histórico. Había tenido su sede en Gerona y, fruto del crecimiento desarrollista, se había desdoblado. El núcleo central se desplazó a Barcelona, muy cerca de la Escuela Normal, junto a la estación de Sans, que entonces era de cercanías. Se levantaba en un barrio entre proletario y de clase media. El centro prestaba un servicio singular a la comunidad. En él se gozaba de una libertad realmente excepcional. No disponía de un patrimonio histórico, por el reciente traslado a que he aludido; pero sí de unas instalaciones adecuadas, amplias y luminosas, aunque sin lujos.

Tuvo el primer contacto con un instituto al iniciar el preuniversitario. ¿Encontró mucha diferencia con el centro del que provenía en la organización, estructura, didáctica y trato con y del profesorado? ¿Sintió que le habían dado una formación adecuada para proseguir sus estudios o acusó carencias que le dificultaron su aprendizaje universitario?

Los estudios anteriores los había cursado en dos centros realmente muy buenos. La primaria y el bachillerato elemental, en el colegio *Nuestra Señora del Pilar*, propiedad de la Seat, regentado por los Marianistas. El bachillerato superior (5º y 6º) en «Xaloc», una filial del INEM *Juan de Austria*, que el Opus Dei había levantado en Bellvitge (una barriada obrera, de nueva construcción, en los confines de Hospitalet). Estos últimos cursos, cuando tenía 15 y 16 años, los seguí en régimen nocturno porque por la mañana trabajaba en una fábrica de licores. Habían seleccionado el profesorado entre brillantes penenes de universidad (sin atender en exceso a su adscripción ideológica, según pude comprobar: había profesores de muy distintas tendencias). Para mí fue muy provechosa aquella experiencia; pero la mayor parte del grupo cursaba ciencias y en letras había una exigua cuadrilla, un tanto desorientada. Cuando pasé a estudiar preuniversitario en el *Emperador Carlos*, dejé la fábrica de licores, gracias a una beca-salario, y por la

tarde empecé arte dramático en el Instituto del Teatro (en el viejo caserón de la calle Elisabeth, junto a las Ramblas). De ese año de «preu» tengo un gratisísimo recuerdo, por el profesorado al que antes me he referido y por el ambiente activo y libre, libérrimo, de que pudimos disfrutar. No me ocurrió lo mismo en la Escuela de Arte Dramático, con cuyo profesorado nunca logré entenderme. Posiblemente, mi pasión por los clásicos del Siglo de Oro constituía un grave obstáculo en aquellos tiempos de antiteatro e iconoclastia. Más tarde, he coincidido con alguno de mis antiguos profesores y compañeros, cuando han acudido al Festival de Almagro o a la Compañía Nacional de Teatro Clásico para representar a Lope, Calderón o Cervantes. La vida da muchas vueltas. Uno de mis antiguos profesores (Albert Boadella) sufrió años después, en carne propia, el mismo tipo de problemas que yo encontré entre 1971 y 1975 en el Instituto del Teatro. En cambio —todo hay que decirlo—, la biblioteca de uso que teníamos junto a nuestras aulas (no la histórica, que estaba semioculta y secuestrada en el Palacio Güell) me permitió leer buena parte del mejor teatro universal.

¿Tuvo la fortuna de coincidir con algún profesor ilustre que influyera positivamente en su interés por el estudio o en el conocimiento de alguna disciplina concreta?

Cuando empecé el preuniversitario, hacía mucho tiempo que tenía claros mis intereses académicos. Los profesores del *Emperador Carlos* acompañaron mis estudios, me dieron posibilidades de desarrollar mis inclinaciones, pero no influyeron de forma significativa en ellas. No obstante, sí conservo un gratisísimo recuerdo del director del centro, don Joaquín Florit, catedrático de latín y hombre de una extraordinaria vocación, saber y generosidad. Gracias a él, que nos cedió el espléndido teatro del centro (con unas cuatrocientas localidades y un amplio escenario), pude organizar una compañía estudiantil (con los conflictos y las carencias técnicas que son de imaginar). Durante los años de la carrera me dediqué en cuerpo y alma a escenificar grandes obras de autores clásicos: *Las nubes* de Aristófanes, *Marta la piadosa* de Tirso de Molina, *Jirones de la burla y de la muerte*, sobre textos de Quevedo, *Los sucesos de Fuenteovejuna*, sobre el drama de Lope, *Proceso por la sombra de un burro* de Dürrenmatt... Circulamos por los barrios del extrarradio obrero barcelonés. Gracias a don Joaquín, dispusimos como sede de nuestro antiguo instituto. Cuando dejó la dirección, tuvimos que irnos. ¡Así es el mundo! El nuevo director, que no era mal profesor, no tenía la arraigada vocación de don Joaquín y prefirió ahorrarse los problemas que podía dar un grupo de jóvenes faranduleros. Entonces nos acogieron los carmelitas de la Diagonal en la *Sala Miriam*.

Gracias al director, don Joaquín Florit, catedrático de latín y hombre de una extraordinaria vocación, saber y generosidad, que nos cedió el espléndido teatro del centro, pude organizar una compañía estudiantil.

Desde su experiencia de catedrático de bachillerato y profesor en centros de educación secundaria, ¿cómo valora esta etapa educativa?

Al acabar las dos carreras que cursé simultáneamente (filología románica y arte dramático) y después de un verano de zozobra (porque se acababa la beca-salario y no encontraba trabajo), me ofrecieron incorporarme al departamento de la Universidad de Barcelona como profesor ayudante. En este nombramiento tuvieron arte y parte muy señaladas

Destinado en el instituto "Alonso de Ercilla", me ocupé de actividades artísticas y culturales. Los que vivimos aquella etapa conservamos un recuerdo gratísimo, intenso, emocionado, de nuestras vivencias.

mis profesores don José Manuel Blecua Teijeiro y doña Rosa Navarro Durán, que han seguido siendo mis mentores y amigos a lo largo de toda la vida. Estuve dos años en la universidad y, atendiendo los consejos del doctor Blecua, preparé las oposiciones a cátedras de enseñanza media. Lo hice muy concienzudamente: los 153 temas que escribí, resumí, memoricé e ilustré con numerosas lecturas fueron un excelente repaso de cuanto se había visto (y no visto) en la carrera. Llegué entusiasmado al instituto, dispuesto a enseñar y a vivir la enseñanza. Mi primer destino fue el *Manuel de Cabañes* de Villanueva y Geltrú. Al año siguiente, dado el ambiente poco respirable que el nacionalismo estaba creando en Cataluña, concursé y me trasladé al *Alonso de Ercilla* de Ocaña (Toledo). Para mí fue una etapa gloriosa. Desempeñé en varios periodos el cargo de vicerrector (también, ocasionalmente, el de director) y me ocupé de actividades artísticas y culturales: representaciones teatrales, organización de una colección de libros, excursiones culturales, visitas a museos y teatros, fiestas camperas... Creo que todos los que vivimos aquella etapa conservamos un recuerdo gratísimo, intenso, emocionado, de nuestras vivencias. Un centro en libertad pero con una razonable disciplina; un profesorado con mucha ambición y muy poca codicia; unos alumnos con cierta disposición a aprender; unas clases rigurosas y exigentes... Fueron años intensos y muy, muy gratos. Según me cuentan, desalentados, los que hoy desempeñan esa función, la situación ha cambiado sustancialmente. Algo hemos hecho mal, muy mal.

¿Qué papel debe asumir, según su criterio, el profesorado para que su actividad en el aula sea la base de la introducción de las novedades científicas en la educación secundaria?

Desde que a mediados del siglo XIX se formalizó la moderna enseñanza secundaria, el profesor de bachillerato ha sido un funcionario extraordinariamente bien preparado en su disciplina científica. Durante años, en el terreno de los estudios de letras, la cátedra de instituto fue un elemento esencial del *cursus honorum* hacia la docencia universitaria. Soy de los convencidos de que la persona que se ha enfrentado a la adquisición del conocimiento propio y ha abordado la apasionante aventura de crear el saber a través de la investigación, es la que está capacitada para transmitir a sus alumnos el amor a la ciencia y la disciplina y los métodos y técnicas que permiten afrontar estudios posteriores, así como las situaciones complejas en que, inevitablemente, nos pone la vida. Y, en otro sentido, el que se ha visto en la necesidad de explicar lo básico y esencial del saber está en las mejores condiciones para abordar la construcción de la ciencia. Por eso veo con profundo pesar el abandono y el desdén por los principios de mérito y capacidad en la promoción del profesorado. A los docentes se les imponen cursos de actualización pedagógica impartidos por escolásticos tautológicos, en vez de cursos de actualización científica que encierran, en su misma entraña, las técnicas y modelos para la difusión del conocimiento.

Veo con profundo pesar el abandono y el desdén por los principios de mérito y capacidad en la promoción del profesorado.

Lleva muchos años impartiendo docencia en la Universidad, ¿le sirvió su experiencia en los centros de secundaria para su labor actual? ¿Cree que este colectivo debería tener

una mayor implicación con la enseñanza universitaria?

Para mi trabajo en la universidad, para mis publicaciones académicas y para la organización de congresos, jornadas y otros eventos ha sido capital mi experiencia como profesor de instituto. Conozco muchos compañeros de secundaria (no todos, claro está) que deberían ser solicitados por la universidad porque (al menos, en el terreno de los estudios literarios) han ofrecido aportaciones fundamentales, trabajos de referencia a los que acuden los especialistas. En mis años de bachillerato leía las comedias de Aristófanes en la traducción de Federico Baraibar, catedrático del Instituto Provincial de Vitoria en los últimos años del siglo XIX; conocí la poesía de Quevedo en la edición de Blecua (que se había fraguado cuando era profesor de enseñanza media); me adentré en la historia con las obras de don Antonio Domínguez Ortiz... Ahora, ya adulto, algo más que adulto, leo la biografía monumental de Miguel Mihura espléndidamente escrita por mi compañero y amigo Julián Moreiro, catedrático de instituto... Las que he citado —y se podrían enumerar muchas otras— son piezas capitales de la investigación humanística, y algunas, verdaderas obras maestras. Hace años, en mi equipo de investigación figuraban excelentes profesores de secundaria. Poco después, el ministerio correspondiente (Educación y Ciencia, Ciencia y Tecnología, Investigación e Innovación... o como se llamara en ese momento) nos prohibió incluirlos como miembros de pleno derecho en los proyectos. Un grave error.

¿Qué importancia tienen para Vd. las aportaciones que ha hecho el profesorado de educación secundaria en la consolidación de la ciencia, la cultura y el arte en la sociedad española?

Creo haber contestado en mi respuesta a la cuestión anterior. En el campo de las Humanidades, la labor del profesorado de enseñanza secundaria ha sido capital. Basta repasar algunos nombres de mi campo de conocimiento. Catedráticos de enseñanza media fueron mi maestro José Manuel Blecua Teijeiro, sus hijos, Alberto y José Manuel (actual director de la Academia Española), Rafael Lapesa, Víctor García de la Concha, Andrés Amorós, Leonardo Romero Tobar, Rosa Navarro Durán y muchísimos otros. Llegaron a la cátedra universitaria después de haber desempeñado una labor admirable como profesores de secundaria y de haber realizado una labor científica de primerísimo orden. Algunos, como el cervantista Alberto Sánchez o Domínguez Ortiz o Gerardo Diego, nunca abandonaron el instituto y, desde él, desarrollaron una obra académica y artística excepcional.

Los institutos históricos pueden haber sido, y continuar siendo, la historia de un olvido. ¿Qué iniciativas se podrían emprender para poner en valor su patrimonio y el del profesorado ilustre que impartió docencia en sus aulas?

En mi etapa como director de la *Nueva revista de enseñanzas medias*, quise contribuir a evitar que el legado de los institutos históricos se convirtiera en la historia de un olvido. Creé una sección, Museo, para recordar los tesoros artísticos y científicos que albergaban los institutos históricos, y la labor realizada durante décadas y décadas de

En mi etapa como director de la “Nueva revista de enseñanzas medias”, quise contribuir a evitar que el legado de los institutos históricos se convirtiera en la historia de un olvido.

servicio a la sociedad. La historia de la educación y la historia toda de España están en esas beneméritas instituciones. Para que no se olviden, es necesario que trasmitamos a la sociedad la idea de que los centros docentes todos y, en particular, los que tienen en su haber ese patrimonio excepcional, son, en efecto, beneméritos y deben gozar de la consideración y del respeto colectivo. Además, en una esfera más próxima a la erudición y la construcción de la historia y la intrahistoria españolas, urge una consideración científica del papel desarrollado a través de congresos, publicaciones... Pero lo más importante es volver la vista a algunos valores educativos (de rigor, disciplina, exigencia y libertad) que fueron la clave de su vida como instituciones.

¿Qué actitud y qué compromiso debería aceptar el profesorado de educación secundaria para lograr la mejora del rendimiento y el éxito académico de su alumnado?

Creo que el problema actual de la educación no está fundamentalmente en la actitud y el compromiso del profesorado. En mi concepto, se han dado demasiados palos de ciego. Ha imperado un mesianismo redentorista que ha difuminado la responsabilidad y ha estimulado la indolencia, cuando no el desacato. Estoy convencido de que la libertad solo se desarrolla en medio del rigor y la disciplina. Y estos principios hay que aplicarlos a la selección del profesorado y al desarrollo de la actividad docente, y han de exigirse a los alumnos y a sus familias. Fuera de estos valores (perdonen que me ponga apocalíptico), no me parece que haya salvación posible.

Para finalizar, ¿añora sus años de profesor de instituto? ¿Nos podría concretar sus recuerdos más gratos y las carencias que tuvo que suplir?

Mis años de profesor de instituto fueron muy gratos y no puedo dejar de añorarlos. Con sus inevitables carencias, considero que, en cierta medida, encarnaron el ideal de una enseñanza alejada de la inútil carga burocrática que hoy tiene, una enseñanza estimulante para cuantos participábamos en ella... Había que cumplir con el programa, pero se podían llevar adelante empresas como la colección *Azarque*, un conjunto de ediciones literarias que sacamos a la luz en el Instituto *Alonso de Ercilla* de Ocaña. Estaban prologadas y anotadas con la participación de los alumnos y de muchos profesores. Con esta actividad se podía aprender historia y teoría de la literatura, pero sobre todo se podía vivir la aventura de crear un libro (un libro de verdad, no una chapuza de aficionados), seguir sus vicisitudes, ver cómo se iba conformando, entrar en contacto con el proceso industrial que convertía en un objeto bello y útil lo que habíamos ido elaborando en la clase, y, finalmente, tenerlo entre las manos. Después de abandonar el instituto, seguí trabajando con mis antiguos alumnos y mis antiguos compañeros hasta que el destino (final de sus carreras, nuevas ocupaciones, cambios de residencia...) nos separó. Y aún hoy, de vez en cuando, nos reencontramos en jornadas, congresos, representaciones teatrales... Queda vivo en nosotros el recuerdo de aquella modesta pero significativa aventura intelectual compartida. Y, con algunos, los que se han dedicado al teatro y la filología, sigo colaborando treinta años después ■

Con la colección "Azarque", conjunto de ediciones literarias que sacamos a la luz en el Instituto "Alonso de Ercilla," se podía aprender historia y teoría de la literatura, pero sobre todo se podía vivir la aventura de crear un libro.

- AA.VV. (1981): *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 11-12.
- (2004): *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*. Córdoba: Real Academia de Córdoba. pp. 7-72.
- (2005): *Temas de Historia de España. Estudios en homenaje al profesor Don Antonio Domínguez Ortiz*. Madrid: Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía. pp. 7-35.
- AGA (1941): 32/16770. *Expediente de Depuración*.
- AGA (1928/1974): *Expediente administrativo*.
- ALTAMIRA, R. (1895): *La enseñanza de la Historia* (2ª edición). Madrid: Librería de Victoriano Suárez. Hay reedición de 1997 en Madrid: Akal.
- ÁLVAREZ GARCÍA, Mª C. (1987): "Origen, creación y funcionamiento del INB Jorge Manrique de Palencia (1845-1885)". *PITTM*, 57, pp. 341-364.
- (1997) *La enseñanza secundaria en Palencia durante el siglo XIX (1845-1901)*. Palencia: Publicaciones Excma. Diputación.
- ANDREU MELLADO, J. A. (2003): "En memoria de un gran historiador: Don Antonio Domínguez Ortiz". *Cátedra Nova*, nº 17, pp. 117-122.
- ARAGÓ CARRIÓN, L. (2007): "Ecos del pasado, voces del presente. Aproximación a la memoria social desde una experiencia educativa de la Segunda República, los Institutos para Obreros". Valencia: *Quaderns de Ciències Socials*, nº 8 segona época. Facultad de Ciencias sociales. Universidad de Valencia.
- ARAGÓN, S.; PEQUIGNOT, A.; MORILLE, C. H.; HORTAULT, G. y DEQUAIRE, A. (2007): "Las colecciones científicas universitarias, un patrimonio en proceso de recuperación". *Revista de Museología*, 38, pp. 72-80.
- ARAQUE HONTANGAS, N. (2010): "El Instituto Nacional Femenino de Enseñanza Media Emperatriz María de Austria de Madrid (1964-1970)". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 21, nº 1, pp.73-88.
- (2008) "El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970)". *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 427-446.

- ARCHER, M. S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.
- ARCHIVO JAE. *Residencia de Estudiantes*. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app
- ARÉVALO CARRETERO, C. (1912): *Geología*. Valencia. Se ha consultado la segunda edición de 1916. Valencia: Imp. Hijos de Francisco Vives Mora.
- (1924): *Introducción al conocimiento de la Flora de España*. Madrid: Imp. A. Marzo.
- (1927): *Principios de Historia Natural. Problemas generales del estudio de la vida*. Madrid: Imp. A. Marzo.
- (1929): *La vida en las aguas dulces*. Barcelona: Labor.
- (1933): *Clave de clasificación de conchas españolas*. Madrid: Imp. A. Marzo.
- (1935): *La Historia Natural en España. Primera Parte*. Madrid: Unión Poligráfica.
- ARNAL YARZA, J. V. (1958): *Lecciones de cosas (Temas científicos)*. Barcelona: Sopena.
- (1953): “Las unidades didácticas en la enseñanza elemental de las Ciencias”. *Bordón*, 34, pp. 166-174.
- (1953): “La selección y ordenación del contenido de la enseñanza elemental de las Ciencias físico-naturales”. *Bordón*, V, 34, pp. 118-139.
- (1953): *Teatro y danza en el Japón*. Madrid: CSIC “San José de Calasanz” de Pedagogía.
- AULARD, F. A. (1911): *Napoléon Ier et le monopole universitaire*. Paris: Librairie Armand Colin.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- BENSO CALVO, C. (2000): “Ser profesor de Bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868)”. *Revista de Educación*, 329.
- (2010): “La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX”. *Revista de Educación*, 352, pp.453-472.
- BERNAL MARTÍNEZ, J. M. y F. COMAS RUBÍ, F. (2005): “La función social de las ciencias de la naturaleza: una influencia europea en el currículo escolar en España”. *Historia de la Educación*, 24, pp. 131-156.

- BLAS ZABALETA, P. de y BLAS MARTÍN-MERÁS, E. de (2002): *Julián Besteiro. Nadar contra corriente*. Madrid: Algaba.
- BLAS ZABALETA, P. de (2011): "El bachillerato en busca de su identidad". *Participación Educativa*, 17, pp. 8-29.
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1880): Madrid, Año IV, núm. 87.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOTELLA LLUSIÁ, J. (1968): *Cincuentenario del Instituto-Escuela*. Diario ABC.
- BRASAS EJIDO, J. C. y ORTEGA COCA, M. T. (1983): *Aurelio García Lesmes*. Valladolid: Obra cultural de la Caja de Ahorros Popular.
- CABAÑAS BRAVO, M. (2006): "Picasso y su ayuda a los artistas españoles en los campos de concentración franceses". *Congreso Internacional sobre la Guerra Civil Española 36-39*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- CACOPARDO, J. (1848): *Discurso inaugural leído en la apertura del curso de 1848 a 1849 en el Instituto de Segunda Enseñanza de Primera Clase de Palencia*. Palencia: Imprenta de Gervasio Santos y Gerónimo Camazón.
- CALVO AMOR, A. (1973): *Historia del movimiento obrero en Granada, 1909-1923*. Madrid: Tecnos.
- CAMBEFORT, L. (2001): *L'enseignement de la zoologie: entre philosophie et leçon des choses*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CARANDELL PERICAY, J. (1914a): "El borde de la meseta terciaria en Alcalá de Henares" (con Lucas Fernández Navarro). *Boletín Real Sociedad Española Historia Natural*, T. XIV, pp. 301-309.
- (1914b): *Las calizas cristalinas del Guadarrama*. Madrid: Trabajos Museo Nacional Ciencias Naturales. Serie Geológica nº 8.
- (1920): "La morfología de la Sierra Nevada: ensayo de su interpretación tectónica". *Revista Real Academia Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, T. XIX, pp. 43-76.
- (1923): "Recursos gráficos en la enseñanza de la Geografía física. Los diagramas fisiográficos. Las perspectivas caballerías". *Revista Escuelas Normales*, Época II, Año I, nº 9, pp. 264-267.
- (1925): *Tablas mineralógicas*. Por P. Groth y K. Mieleitner. Traducción de J. Carandell. Madrid: Publicaciones Junta Ampliación de Estudios.

- (1926a): *Gregorio Carandell y Salinas (25-V-1860; 3-IV-1926). Mi oración en la muerte de mi padre*. Madrid: Imprenta Librería y Casa Editorial Hernando S. A.
- (1926b): *Sierra de Guadarrama*. (con Hugo Obermaier). Excursión B-2, XIV Congreso Geológico Internacional. Madrid: Imprenta Librería y Casa Editorial Hernando, 1926.
- (1926c): *De Sierra Morena a Sierra Nevada (Reconocimiento orogénico de la Región Bética)*. (Con Novo, Carbonell, y Gómez Llueca). Madrid, XIV Congreso Geológico Internacional, Excursión A-5.
- (1926d): “El Museo de Historia Natural del Instituto Aguilar y Eslava de Cabra”. *Revista Segunda Enseñanza*, Año IV, nº 19, pp. 15-20.
- (1927a): “Las ideas actuales acerca de la formación de los Alpes y las Cordilleras Ibéricas, según Emile Argand”. *Revista Segunda Enseñanza*. Año V, nº 28, pp. 22-27.
- (1927b): “Estudios fisiográficos en la cuenca del Guadiaro (Región Andaluza)”. *Ibérica*, nº 696 y 700.
- (1930a): “Andalucía: ensayo geográfico”. *Boletín Real Academia Córdoba*, nº 27, pp. 113-131.
- (1930b): “El Delfinado y la Saboya poco conocidos (I a VII)”. *El Noticiero Sevillano*, 19 a 27-VII-1930.
- (1931a): “El relieve de la Tierra” e “Hidrografía”. En *Geografía Universal del Mundo. (Tomo I) El Espacio y la Tierra*. Barcelona: Publicaciones Instituto Gallach de Librería y Ediciones, pp. 184-322.
- (1931b): “Formación geológica de los Béticos”. *Penibética*, nº 5, pp. 5-8.
- (1934a): “Estudio crítico de la distribución y densidad de la población humana en la Provincia de Córdoba”. *Boletín Real Academia Córdoba*, 41, pp. 137-163.
- (1934b y c.): “Valoración geográfica de dos cultivos cordobeses típicos: olivo y trigo (I) y II”. *El Progreso Agrícola y Pecuario*, nº 1823 y 1827, pp. 307-310 y pp. 325-326.
- (1934d): *Distribución y estructura de la propiedad rural en la Provincia de Córdoba*. Madrid: Sociedad para el Progreso Social.
- (1935a): *El hábitat en la Sierra Nevada*. Madrid: Publicaciones Sociedad Geográfica Nacional, Serie B, nº 48.
- (1935.b): “Veinte años de Residencia”. *Diario de Córdoba*, 10-X-1935.
- (1942): *El Bajo Ampurdán. Ensayo Geográfico*. Granada: Imp. Francisco Román Camacho; y (1978): Girona: Diputación Provincial.

- CARREÑO RIVERO, M. y RABAZAS, T. (2011): "Una publicación comprometida con la formación del profesorado de enseñanza secundaria: La segunda enseñanza". Madrid: *Arbor*, vol. 187, nº 749.
- CASADO DE OTAOLA, S. (1997): *Los primeros pasos de la ecología en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- CASANOVAS CATALÁ, M. y VILA RUBIO, N. (2002): *La memoria rescatada. Los materiales del legado "Samuel Gili Gaya" como fuente historiográfica*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- CASTELLÓN, L. (2009): *Historia y actualidad de un Museo científico. Instituto Padre Suárez 1845-2009*. Granada.
- CASTRO, C. (1976): "El lápiz rojo de Samuel Gili y Gaya". En *Ya*, 20 mayo 1976.
- COBO, J. (1991): *Ventura Reyes Prósper*. Badajoz: Diputación Provincial.
- Colección de las Leyes, Decretos y declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos* (1846): Madrid: Imprenta Nacional, tomo XXXV.
- Colección legislativa de España* (1853): Madrid: Imprenta Nacional, tomo LVII.
- Colección legislativa de España* (1868): Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, tomo C.
- CORIA, J. (2009): "El Instituto Jorge Manrique de Palencia: una mirada hacia el futuro". En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: Instituto de Enseñanza Secundaria Zorrilla. Junta de Castilla y León, pp. 101-120.
- (2010): "Las primeras alumnas del Instituto de Palencia (1873-1874 a 1916-1917)". En *Ciclo de Conferencias Cien años del edificio de Jerónimo Arroyo*. Palencia: Instituto Jorge Manrique de Palencia, Junta de Castilla y León, pp. 173-323.
- CORIA J. y FERNÁNDEZ J. J. (2010): Dir. J. Coria: *Del Instituto de 2ª Enseñanza al Instituto General y Técnico. Una visión histórica a través de sus documentos. Palencia (1845-1923)*. Palencia: Instituto Jorge Manrique, Junta de Castilla y León.
- CORTÉS VALENCIANO, M. (2001): "La trayectoria intelectual de Julián Besteiro, profesor del Instituto de Toledo (1899-1912)". *Alminar* nº 6, pp. 29-87.
- CORTÉS PEÑA, A. L. (2004): "Bibliografía". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 94-120.
- CSIC. *Misiones Pedagógicas 1931-1936*. <http://cipres.residencia.csic.es>

- COSSÍO, M. B. (1966): *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- CUADRADO HILLS, M. T. (2008): "CEIP Cervantes. Madrid". *Participación Educativa*, 7, pp. 111-113.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- (2011): "La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España". En *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 273-322 (separata).
- CUESTA, R.; MAINER, J. y MATEOS, J. (coords.) (2009): *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca.
- DELEITO Y PIÑUELA, J. (1918): *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible. Discurso en la Universidad de Valencia*. Valencia: Tipografía Moderna.
- DELGADO MARTÍNEZ, M^a A. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. (2002): "De analfabetas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: El esfuerzo de un grupo de mujeres por alcanzar un reconocimiento profesional y científico". *Revista de Educación*, 333 (2004), pp. 255-268.
- DÍAZ PLAJA, G. (1958): *El Teatro. Enciclopedia de arte escénico*. Barcelona: Noguer.
- DOMINGO, C. (2007): *Coser y cantar. Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Lumen, pp. 69-70.
- DOMÍNGUEZ IGLESIAS, M. (2004): "Homenaje in memoriam de Don Antonio Domínguez Ortiz". *El Sabio* nº 10, p. 33.
- DOSIL MANCILLA, F. J. y CREMADES UGARTE, J. (2004): "El zoólogo Enrique Rioja (1895-1963). Datos sobre su vida y su contribución a la ciencia y a la cultura en España y en México". Logroño: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las técnicas*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Rioja.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FADÓN GUERRA, I. (2008): "IES Cardenal Cisneros. Madrid". *Participación Educativa*, 7, pp. 55-59.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, R. (2004): "Las características de su obra", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 72-81.

- FERNÁNDEZ LLAMAS, P.; BASELGA MANTECÓN, C.; TORRES MARTÍNEZ, I. y GAUDÓ GAUDÓ, C. (2011): "Pioneras de la educación Secundaria en Aragón". En VICENTE Y GUERRERO, G. (Coord. y ed. lit.) *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, IES Goya de Zaragoza, 30 de marzo al 2 de abril 2009. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), pp. 249-346.
- FLECHA GARCÍA, C. (1998): "La incorporación de las mujeres a los institutos de educación secundaria". *Historia de la Educación. Monográfico sobre historia de la educación secundaria en España*, 17, pp. 159-178.
- (2004): "Institutos de Segunda Enseñanza en España, y primeras profesoras en los de Murcia". *Homenaje al profesor Alfonso Capitán Díaz*. Universidad de Murcia, pp.167-190.
- FUENTE, I. de la (2011): *El exilio interior. La vida de María Moliner*. Madrid: Turner Noema.
- FUNCAS (2009): *Papeles de Economía Española. La Educación en España. Monográfico*.119. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1997): "Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo." *XII Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- GARCÍA CÁRCEL, R. (2003): "Antonio Domínguez Ortiz, un historiador social". *Historia social* nº 47, pp. 3-8.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1972): *Revolución francesa y Administración contemporánea*. Madrid: Taurus.
- GARCÍA GARCÍA, J.; LÓPEZ ONTIVEROS, A. y NARANJO RAMÍREZ, J. (2007): *Vida y obra del geólogo y geógrafo Juan Carandell Pericay (1893-1937)*. Córdoba: Diputación Provincial-Servicio Publicaciones Universidad de Córdoba.
- GAVIRA MARTIN, J. (1973): "Diario de un estudiante del Instituto de San Isidro". En *Anales del Instituto de San Isidro*, IX. Madrid: Edición de Ramón Ezquerra.
- GIL MUÑIZ, A. (1930): "Discurso de...". En *Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba en la recepción de Don Juan Carandell el 30 de abril de 1930*. Córdoba.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y CARBONELL, J. (Coords.) (2003): *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924): "Los grados naturales de la educación." En *Obras completas*, Madrid: Espasa-Calpe, tomo X.
- GLICK, T. F. (1982): *Darwin en España*. Barcelona: Península.
- GÓMEZ GARCÍA, M.^a N. (Ed.) (1996): *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla: Kronos.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1997): "Hugo Obermaier Grat (1877-1946): su contribución al conocimiento del glaciario de las montañas españolas y particularmente de Sierra Nevada". Estudio Preliminar de: OBERMAIER, H.: *Los glaciares cuaternarios de Sierra Nevada*. Granada: Fundación Caja Granada.
- GONZÁLEZ DE LA LASTRA, L. (2011): "Instrumentos científicos antiguos en el Instituto San Isidro. Recuperación y contextualización". *Arbor*, 187, pp. 561-571.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2004): "Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la obra didáctica de Domínguez Ortiz". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 38, pp. 31-69.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, E. (1988): *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: FUE.
- GRANA GIL, I. (2007): "Las mujeres y la Segunda Enseñanza durante el Franquismo". *Historia de la Educación*, 26, pp. 257-278.
- GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (Eds.) (2010): *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GUZMÁN CEBRIÁN, C. (1960): *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Madrid: Biblioteca auxiliar de Educación.
- HARVEY, K. (2009): "Introduction. Practical matters". En *History and Material Culture. A student's guide to approaching alternative sources*. Londres: Routledge, pp. 1-23.
- HERRERA GARCÍA, A. (2004): "Sus temas capitales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 81-93.
- Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (1985): Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, vol. II, 2ª edición.
- Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República* (1982): Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, tomo III.
- "Historia de la educación secundaria" (1998): *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Monográfico, 17. Salamanca: Ediciones Universidad.

- HULIN, N. (2002): "Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles". *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences*, 49, pp. 1-22.
- INSTITUTO DE ENSEÑANZA MEDIA CERVANTES (1933-1974): *Expediente Matilde Moliner*.
- JIMÉNEZ ARTACHO, C.; FERNÁNDEZ PÉREZ, J. Y FONFRÍA DÍAZ, J. (2004): "Iniciadores de la Enseñanza Ambiental de las Ciencias Naturales". Logroño: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las técnicas*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Rioja.
- (2005): "La introducción a la ecología en los libros de texto españoles". *Llull* 62, pp. 435-459.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A. (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. T. IV. Madrid: Editorial Complutense.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925): *Un ensayo pedagógico. El Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, Métodos, Resultados)*. Madrid.
- *Memorias correspondientes a los cursos 1929, 1930, 1931, 1932, 1933 y 1934*.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1973): *Política y Filosofía en Julián Besteiro*. Madrid: Edicusa.
- LAPESA, R. (1976): "Samuel Gili Gaya (1892-1976)". *Boletín de la Real Academia de la Lengua*, LVI, pp. 195-202.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal (2ª edición de 2005).
- LÓPEZ, J. M. (2006): *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos (1910-1936)*. Madrid: Marcial Pons.
- LÓPEZ CASIMIRO, F. (2000): *Masones en Granada. Último tercio del siglo XIX*. Granada: Comares.
- LÓPEZ-OCÓN, L. (2007): "La voluntad pedagógica de Cajal, presidente de la JAE", *Asclepio*, LIX, 2, pp. 11-36. Se puede consultar en Digital. CSIC <http://hdl.handle.net/10261/5964>
- (2010): "La dimensión educativa del Centro de Estudios Históricos en su etapa fundacional". En SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J. (Eds.) (2008): *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su*

- Centenario* (Actas del II Congreso Internacional celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, vol. II, pp. 41-71.
- (2011): “A modo de presentación. El programa CEIMES: un trabajo colectivo sobre las dinámicas y las prácticas educativas en los Institutos de Enseñanza Secundaria del Madrid liberal (1845-1936)”. *Arbor*, 187, pp. 453-463.
- LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1997): “Los estudios de Geografía Humana de Juan Carandell Pericay (1893-1937)”. *Ería*, 42, pp. 35-65.
- LÓPEZ ONTIVEROS A. y NARANJO RAMÍREZ, J. (2000a): “Juan Carandell Pericay (1893-1937) y Sierra Nevada”. *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, 30, pp. 281-324.
- (2000b): “El nomadismo y la trashumancia en Sierra Nevada, según Juan Carandell y Max Sorre”. *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, nº 30, pp. 431-444.
- (2001): “La concepción geográfica de Andalucía y Cataluña en la obra de Juan Carandell Pericay (1893-1937)”. *Revista Estudios Regionales*, nº 61, pp. 73-116.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (2006): *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos, 1910-1936*. Madrid: Marcial Pons Historia/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1983): “Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)”. *Historia de la Educación*, 2, pp. 97-104.
- (1996): “Evolución y problemática de Educación Secundaria Contemporánea en España”. *Revista Complutense de Educación*. 7.2, pp. 71-59.
- (2005): “Teorías acerca de la Segunda Enseñanza en el periodo comprendido entre 1923 y 1936. Los planteamientos de la Iglesia Católica y del Profesorado Oficial”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 24, pp. 309-342.
- LOURENÇO, M. (2004): “Musées et collections des universités: les origines”. *La revue du CNAM*, 41, pp. 51-61.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (1998): *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: CSIC.
- MAINER BAQUÉ, J. (2009a): *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- (2009b): *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

- MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MARTIN VILLA, R. (2008): "IES San Isidro. Madrid". *Participación Educativa*, 7, pp. 60-65.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. (2004): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva/CEIMES.
- MASIP HIDALGO, C. y MARTINEZ ALFARO, E (2008): "IES Isabel la Católica. Madrid". *Participación Educativa*, 7, pp. 73-78.
- MATEOS, J. (2011): *Genealogía de un saber escolar. El código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- MESSIAEN, S.; VIGNES-LEBBE. R. y ARAGON, S. (2008): "La reflexión semántica: primera etapa en el proceso de informatización de una colección universitaria de ciencias naturales con vocación pedagógica". *Revista de Museología*, 43, pp. 56-65.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *Bases para una política educativa*. Madrid.
- (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- (1992): *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después. Número extraordinario*. Madrid.
- (2004): *Una Educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el Debate*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid.
- MOLINER, M. (1956): "La Geografía en la Enseñanza Media española. Lo que es y lo que debiera ser". *Geographica*. Año III, nº 9-12. Zaragoza.
- (1962): *El mundo y los hombres. Geografía Universal*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- (1970): "Campaña en defensa de los árboles". *El Ingenioso Hidalgo*, pp.93-95.
- (1982): "Mis encuentros con Machado". *Instituto de Bachillerato Cervantes. Miscelánea en su cincuentenario (1931-1981)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 297-305.
- MONZÓN PINILLA, C. y USÓN JAEGER, A. (1977): Propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias físicas, químicas y naturales en el primer tercio del

- siglo XX en la escuela primaria española. Madrid: *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 1. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- MORILLE, C. H.; MESSIAEN, S.; PEQUIGNOT, A. y ARAGON, S. (2011): "Les collections scientifiques universitaires à vocation pédagogique". *Biosystema*, 28, pp. 103-110.
- NEEDHAM, J. (1978): *Ciencia, Religión y Socialismo*, Barcelona: Crítica.
- NÚÑEZ, D. (1977): *El darwinismo en España*. Madrid: Castalia.
- ORTEGA CANTERO N. (1998): "El descubrimiento cultural de la Sierra del Guadarrama". En *Madrid y la Sierra del Guadarrama*. Madrid: Museo Municipal de Madrid, pp. 81-114.
- (2007): "Manuel de Terán y el Instituto-Escuela". En *Manuel de Terán 1900-1984 geógrafo*. Madrid: SECC y Residencia de Estudiantes, pp. 55-76.
- PARDO GARCÍA, L. (1945): "Nota necrológica. D. Celso Arévalo Carretero". *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, 43, pp. 187-198.
- PARDO LOSADA, R. M. (2009): *Premios Vicenta Arnal. La Voz del Beatriz*. Madrid: IES *Beatriz Galindo*, p. 14.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. (2011): "La Biblioteca Literaria del Estudiante", en dossier coordinado por LÓPEZ-OCÓN, L. y PEDRAZUELA FUENTES, M. "La Enseñanza Secundaria en construcción a través de los Institutos históricos madrileños". *Arbor*, 749, pp. 547-560.
- PÉREZ DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2003): *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- PROULX, S. (2002): "Trajectoires d'usages des technologies de communication: les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir". *Annales des telecommunications*, 57, pp. 180-189.
- PUELLES, M. de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- (1995): "Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857)". En VEGA GIL, L. (Coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora: Instituto Florián de Ocampo, pp. 37-61.
- (2004): *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- PUYOL, R. (Dir.) (2002): *La Educación en España. Los desafíos de las nuevas necesidades*. Madrid: PricewaterhouseCoopers.
- REINA, O. (1939): *Experiencias de educación*. Madrid: Ed. Raifo.

- RETRATOS (2004): [DVD] Sevilla: Canal Sur, 44 min.
- RIOJA LO BIANCO, E. (1923): "Cómo se enseñan las Ciencias naturales". Madrid: *Revista de Pedagogía*.
- (1933): *El libro de la vida (Lecturas Científico-naturales)*. Barcelona: Seix Barral.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, G. (1923): "Cómo se enseña la Geografía". En DANTÍN, J.: *La Escuela Moderna*, 5, pp. 398-399.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2008): "Buenas prácticas para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas". *Participación Educativa*, 7, pp. 39-48.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009): *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ROGERIO SÁNCHEZ, J. (1917): [*Preceptiva literaria y composición*](#). Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- *Antología de textos castellanos desde el siglo XIII al XX* (1928). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando (Imprenta de La Enseñanza).
- RUIZ ALONSO, J. M^a (1998): "El Claustro del Instituto de Toledo ante los planes de estudio del primer tercio de nuestro siglo (1903-1936)". *Cátedra Nova* n^o 8, (monográfico, Centenarios del 98). Badajoz: ANCABA, pp. 85-104.
- (1999): "A contracorriente. El primer Besteiro profesor del Instituto de Toledo". En AA.VV. *Biografías y semblanzas de profesores. Instituto "El Greco" de Toledo (1845-1995)*. Toledo: Ed. IES "El Greco", pp. 11-36.
- (1999): "El joven Julián Besteiro, profesor en Toledo, 1899-1908": *Toleitola* n^o 4, *Revista de Educación del CPR de Toledo*. Toledo: formato CD-ROM.
- (2005): *La edad dorada del Instituto de Toledo (1900-1937). La educación de la mesocracia provincial*. Ciudad Real: Almad, ediciones de Castilla-La Mancha.
- (2005): "El bachillerato durante el régimen liberal a través del Instituto de Toledo: *Idea la Mancha*. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, año II, n^o 3, Toledo, pp. 304-312.
- RUIZ-CASTILLO, J. (1979): *Memorias de un editor. El apasionante mundo del libro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SALVADOR GONZALEZ, M^a A. (2009): "La depuración del profesorado del Instituto Zorrilla en 1936". En *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid: IES Zorrilla y Junta de Castilla y León. pp. 339-364.

- (2010): “La memoria recuperada: la depuración del profesorado del Instituto de Palencia a comienzos de la guerra civil”. En *Cien Años del edificio de Jerónimo Arroyo. Ciclo de Conferencias*. Palencia: IES Jorge Manrique y Junta de Castilla y León, pp. 93-144.
- SANCHIDRIÁ BLANCO, C. (2005): “El bachillerato como hito del proceso escolarizador de las mujeres a finales del franquismo”. En FLECHA, C.; NUÑEZ, M. y REBOLLO, M. J. (dirs.) *Mujeres y Educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*. Sevilla: Miño y Dávila.
- SAENZ DE LA CALZADA, C. (1976): “Educación y pedagogía”. En ABELLÁN, J. L. (Coord.) *El exilio español de 1939*. Madrid: Taurus.
- SKOCPOL, T. (1984): *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIMÓN DÍAZ, J. (1991): *Historia del Colegio Imperial de Madrid. Del Estudio de la villa al Instituto de San Isidro (1346-1955)*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (2001): *Revista Española de Educación Comparada. La Educación Secundaria. Problemas y perspectivas*. 7. Madrid: UNED/ SEEC.
- SOLÉ SABARÍS, L. (1941): “Juan Carandell Pericay, geólogo y geógrafo andaluz”. *Boletín de la Universidad de Granada* nº 63, V-XI.
- SOS BAYNAT, V. 1988. “Sobre la enseñanza de la Geología general en el Bachillerato de España (1845-1936)”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 5, pp. 3-12.
- TARIFA FERNÁNDEZ, A. (2004): “Biografía de Don Antonio Domínguez Ortiz”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 7-20.
- TEIXIDÓ GÓMEZ, F. (2010): “Reseña de La evolución de las ciencias naturales en la segunda enseñanza española (1836-1970)”. *Llull*, 33 pp. 428-430.
- TERÁN, M. de (1977): “El Instituto Escuela y sus relaciones con la Junta para la Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza”. En *El centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos, pp. 189-197.
- TOCQUEVILLE, A. de (1952): *L’Ancien Régime et la Révolution*. Paris: Gallimard.
- TORRES GALLEGO, E. (2007): *Cartas para mis nietos. La educación de un joven republicano*. Madrid: Cícón.
- VALDECASAS, A. G.; CORREAS, A. M.; GUERRERO, C. y JUEZ, J. (2009): “Understanding complex systems: lessons from Auzoux’s and von Hagens’s anatomical models”. *Journal of Bioscience*, 34, pp. 835-843.

- VALDEÓN BARUQUE, J. (2004): "Antonio Domínguez Ortiz, profesor de secundaria". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 38, pp. 21-26.
- VILA RUBIO, N. (1992): *Samuel Gili Gaya: estudio biográfico e introducción a su obra lingüística*, Tesis doctoral defendida el 9 de enero de 1992 en Estudi General de Lleida. Departament de Filologia, ISBN, B.36614-2010 / 978-84-693-5490-2. Accesible en red en la URL <http://www.tesisenred.net/TDX-0715110-082941>
- (2009): *Samuel Gili Gaya: amb veu d'or vell*. Lleida: Alfazeta.
- (2010): "Claroscuros en una vida científica: Samuel Gili Gaya y su labor en la JAE". En SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J. (Eds.) (2008): *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario* (Actas del II Congreso Internacional celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, vol. II, pp. 131-157.
- VILLA FERNANDEZ, N.; ARAQUE MARTÍNEZ, M.; BENITO CASADO, J. A.; GÁMEZ ROMERO, I. y RODRÍGUEZ APARICIO, P. (1996): "¿Qué leían nuestros padres y abuelos?. Estudio de métodos y valores transmitidos a través de las cartillas durante el período de 1930-1970". En *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada, vol. II, pp. 241-248.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- (1990): "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato". En *Mujer y educación en España (1868-1975).VI Coloquio de Historia de la Educación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, pp. 567-577.
- (2000): "Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuelas (1918-1936)". *BILE*, 39, pp. 63-88.
- (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- (2007): *Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos*.
<http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/12vinao.pdf> (Consultado 27.07.2011).
- (2011): "El Bachillerato: pasado, presente y futuro". *Participación Educativa*, 17, pp. 30-44. <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n17-vinao-frago.pdf>
- (2011): "Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)". En VICENTE y GUERRERO, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

YANES CABRERA C. (2006). "Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de educación secundaria". *Revista de Educación*, 339, pp. 745-762.

YANES GONZÁLEZ, J. (1998): "La formación de profesores de educación secundaria: un espacio desolado". *Revista de Educación*, 317.

ZAMORA VICENTE, A. (1976): "Samuel Gili Gaya, ausente", *El País*, 13 de mayo de 1976, recogido en *Al trasluz de la lengua actual*. Madrid: Universidad Complutense, 1988, pp. 227-230 y en *Recuerdos filológicos y literarios*, Cáceres, 2010 (introducción y selección de artículos Mario Pedrazuela Fuentes), pp. 119-121.

<http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>

