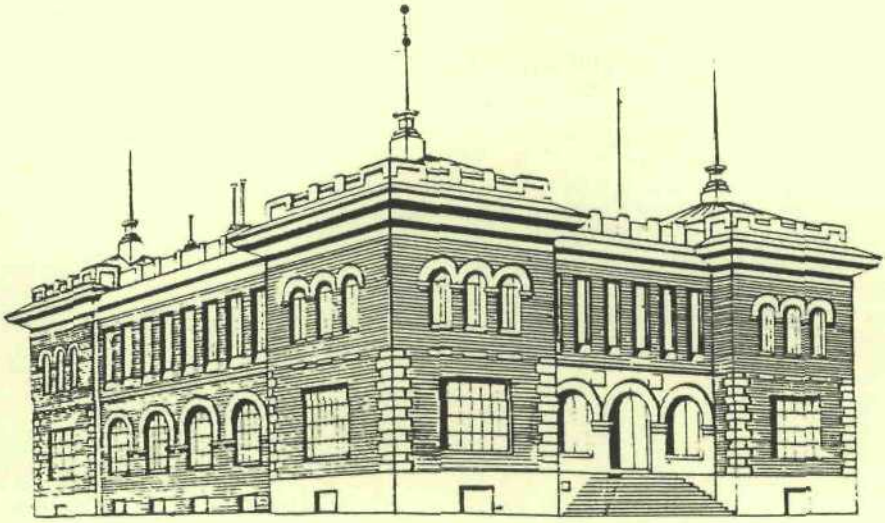
INSTITUTO-ESCUELA

HISTORIA DE UNA RENOVACION EDUCATIVA

Luis Palacios Bañuelos

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones



INSTITUTO-ESCUELA

HISTORIA DE UNA RENOVACION EDUCATIVA

Luis Palacios Bañuelos

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones

PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFIAS

— Jaime Alba.
— Antiguos Alumnos.
— Libro *Castillejo, educador.*
— Revista *Arquitectura.*
— *Revista del Colegio de Huérfanos de Ferroviarios.*
— Diario *La Voz,* 18-III-1925.
— Semanario *Crónica.*
— Revista *Mundo Gráfico.*
— Prensa, publicaciones desconocidas.

La Junta Directiva de la Asociación de Antiguos Alumnos, con el convencimiento de interpretar el sentir de todos los Profesores y Alumnos que hicieron posible el Instituto-Escuela, agradece al autor, Luis Palacios Bañuelos, de la Universidad de Córdoba, y al Ministerio de Educación y Ciencia la redacción y publicación de este libro.

Marzo, 1988

Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Diseño y maquetación: J. A. Soria y J. Herrero
Tirada: 2.000 ejemplares
N.I.P.O.: 176-87-161-3
I.S.B.N.: 84-369-1450-3
Depósito legal: M. 18.434-1988
Imprime: Imprenta Fareso, S. A. Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

Dedico este libro a dos seres entrañables, Pedro y Matilde, que un aciago 17 de octubre se nos fueron para siempre, sin hacer ningún ruido, casi sin pensarlo.

El autor


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
22
23
24
25
26
27
28
33
34
35
46
47
48
49


13
14
15
16
17
12
29
30
31
32
18
19
20
21
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45

PROFESORES Y ALUMNOS DE LA PRIMERA PROMOCION EN MIGUEL ANGEL. JUNIO 1924

1.—Casanova.
2.—Gancedo.
3.—Sánchez Pérez.
4.—Alcántara.
5.—Blanco.
6.—Alvarez.
7.—
8.—Ruano.
9.—Castillejo.
10.—Cabrera.
11.—León.
12.—García Finish.
13.—Carretero.
14.—Aguirre.
15.—Sarasa.
16.—Catalán.
17.—Gómez Llueca.
18.—
19.—Marín.
20.—Aznar.
21.—Cordero.
22.—Tapia.
23.—Molina.
24.—Sáinz.
25.—Aguirre.
26.—
27.—Profesora Inglés.
28.—Benedito.
29.—Gili-Gaya.
30.—Navarro.
31.—Barnés.
32.—Profesor Francés.
33.—Maeztu.
34.—Goyanes.
35.—
36.—Sarasa.
37.—Hoyos.
38.—Profesora Francés.
39.—
40.—Gancedo.
41.—
42.—Prieto.
43.—Valdés.
44.—Mayor.
45.—Cantero.
46.—
47.—Hoyos.
48.—Corrochano.
49.—Sáinz.

INDICE GENERAL

Págs.

PRESENTACION

Que al Instituto-Escuela le corresponde un lugar destacado en los esfuerzos que en la historia de España han sido por desarrollar y renovar la enseñanza es, con seguridad, una afirmación que pocos discutirán. Constituye, además, junto con la Institución Libre de Enseñanza y la Junta para Ampliación de Estudios, una de las iniciativas más caracterizadas de modernización y europeización de nuestro país. Herederos del espíritu de la Ilustración, sus promotores confiaban en transformar la sociedad y emancipar a sus miembros a través de la instrucción, nueva expresión de la difusión de las luces. En una España atrasada, abrumadoramente analfabeta, socialmente desgarrada e insolidaria y políticamente desmadejada, optaron decididamente por el camino más largo. Por ello les cabe un lugar relevante no sólo en la Historia de la Educación, sino en la Historia a secas.

Buscaron inspiración y guía en países más adelantados que habían cubierto ya un buen trecho del camino que se pretendía recorrer. Estudiantes y jóvenes titulados españoles viajaron a Europa y América, apoyados por los poderes públicos, para familiarizarse con los avances de las ciencias. Ahí se encuentran los origenes inmediatos de la generación de 1914 y las raíces más lejanas del florecimiento científico y artístico de los años treinta.

En el terreno de la enseñanza, el Instituto-Escuela fue pionero en la aplicación de pedagogías renovadoras, de carácter activo, tan de moda en nuestros días. La enseñanza tradicional, anquilosada y rutinaria, confiada en el texto único, fue cediendo el paso, bien que en unos pocos establecimientos afortunados, a la participación de los alumnos en el propio proceso de aprendizaje, a la revisión de los contenidos de la enseñanza, a la construcción activa de los propios materiales didácticos.

Además de su contribución a esa causa general, el Instituto-Escuela —concebido como ámbito de experimentación y laboratorio de análisis del que salieran, debidamente contrastadas, fórmulas susceptibles de beneficiosa aplicación al resto de los centros educativos— supuso una experiencia en sí misma singular.

Su objetivo era introducir, de forma paulatina, reformas en la enseñanza secundaria que abarcasen, en los términos del propio

Decreto de su creación, "la cuestión del Bachillerato único o múltiple; los planes de estudio; los métodos y prácticas de enseñanza de cada rama; el sistema de promoción de los alumnos de un grado a otro, que toca de lleno el problema de los exámenes; la acción educativa y el influjo moral sobre los niños; la formación del carácter; la cooperación entre la familia y la Escuela; las relaciones entre la Escuela y el medio social; los deportes, ejercicios físicos y problemas de higiene y tantos otros".

Vistos desde la perspectiva de hoy, estos objetivos siguen siendo de innegable interés. La España actual dista mucho de la de 1918, y lo mismo ocurre con la escuela y su entorno. Pero más de un hilo continuo une a aquélla con ésta, y entre ellos la preocupación recurrente por adaptar la educación a las exigencias de una sociedad que constantemente se renueva y, al tiempo, facilitar la renovación de la misma.

El Instituto-Escuela fue, inicialmente, un experimento; después, un punto de referencia, un modelo a imitar; finalmente, un fermento de innovaciones que conocieron una cierta difusión. El drama de nuestra guerra civil representó para el Instituto-Escuela, como para tantas otras instituciones, su traumática desaparición. Pero el anatema nunca pudo borrar su recuerdo, ni oscurecer su significación histórica y su valor ejemplar para los reformadores de la educación.

Para quienes cursaron sus enseñanzas en el Instituto-Escuela, algunos de los cuales, por fortuna, todavía viven, su experiencia ha sido siempre motivo de satisfacción y una señal de identidad. Nada puede hablar mejor de una escuela que el orgullo de los que han sido sus escolares.

JOAQUÍN ARANGO VILA-BELDA
Subsecretario de Educación y Ciencia

PROLOGO

La obra que tiene el lector en sus manos es sólida y de información importante para el que quiera saber algo de la Historia de la Pedagogía en España, durante el siglo XX. Porque, aunque el Instituto-Escuela tuvo una vida no muy larga, hoy somos muchos aún los que recibimos allí la que podemos definir como base de nuestra educación pública. *Como "antiguo alumno" escribo estas cuartillas, que no tienen pretensión de añadir al texto que sigue cosa mayor. No han de considerarse más que testimonio de gratitud filial. El llegar a la senectud perteneciendo a una "Asociación de antiguos alumnos..." dice mucho ya en favor del colegio, instituto o institución en el que el anciano, hace ya más de medio siglo, terminó sus estudios de enseñanza media, habiendo empezado en el mismo los de enseñanza primaria, sesenta y tantos años antes. En mi caso, sesenta y seis (1921, 1931, 1987). Los recuerdos se agolpan: pero son homogéneos y placenteros.*

Muchos niños han estado y siguen estando hoy a disgusto en la escuela y en el instituto. Profesores ásperos, clases sórdidas, violencia entre condiscípulos, enseñanzas pretenciosas y sin orden. La suma de recuerdos es, luego, gran lastre en la vida. Otros hemos tenido el raro privilegio de poder recordar lo contrario. Es decir, profesoras y profesores bondadosos y competentes, locales apacibles y condiscípulos a los que nos unió también el lazo de la mayor amistad. La tragedia vino después: pero antes de ella la decepción intelectual. Mi paso del Instituto-Escuela a la Facultad de Filosofía y Letras de la calle Ancha fue un batacazo. La rectificación tardó en darse y en la Universidad no tuve condiscípulos que valieran lo que los del Instituto habían valido... muertos los más queridos en la flor de la juventud, con poco más de veinte años, a consecuencia de una guerra más cruel que lo que tuvo de estúpida, que ya es decir. ¿Qué pensar del contraste entre el ciclo placentero de la niñez, la adolescencia y la primera juventud y el trágico de la juventud en todo su apogeo, de los veintidós a los treinta y dos años? De creer que se vive si no en el mejor, sí en uno de los mejores mundos posibles; de ser leibniziano, con razones sólidas para serlo, pasó uno a creer que el mundo era una especie de presidio o de hospital de locos malignos: se hizo discípulo de Schopenhauer. Con razones fuertes también. Vienen luego tiem-

pos de reflexión y, en fin, otro período, un cuarto período, al que llamo mi "cuaternario" para uso particular, que es el del asombro. El viejo se asombra de todo, en función de la propia experiencia. La vida le parece ininteligible, tanto en lo bueno como en lo malo. ¿Por qué la bondad de la niñez y de la adolescencia y la maldad de la juventud? ¿Por qué la muerte de los jóvenes, sanos y fuertes y la vida de los más débiles y peor dotados? ¿Por qué el triunfo del Fanatismo, la guerra civil, las revoluciones y contra-revoluciones cruentas según las tornas? ¿Por qué el olvido de obras bellas y profundas y el triunfo de lo más banal o chabacano? ¿Por qué la bondad está tan oculta y la insolencia y la necedad tan válidas? El viejo pregunta, pregunta, pregunta. Nadie le contesta. Lo que él mismo se responde es en apoyo del más absoluto principio de indeterminación. Queden las leyes generales, las imágenes coherentes para las "asignaturas". Al viejo no le sirven, no le dan los elementos de comprensión final. Puede admirar a los que las fijaron y comprender los métodos que sirvieron para establecerlas: pero no le sirven "para andar por casa". En ella no valen la teoría de la Evolución, ni la del Progreso indefinido. Ni Leibnitz, ni Schopenhauer. Allí todo tiene otro orden (si es que lo tiene). Lo bueno y perfecto es anterior a lo malo y defectuoso, como "Don Juan" de Mozart es anterior a la última vociferación gangueante que hace furor en la calle. El viejo establece ciclos y períodos raros. Según éstos, los dinosaurios y el diplodocus son posteriores a los animales pacíficos y útiles, la civilización anterior al estado incivil, la razón a la sinrazón.

Pero, en fin, durante su "cuaternario particular", el último de la propia vida, puede encontrarse —y éste es el caso— con que muchos de sus contemporáneos no sólo viven en función de ser "antiguos alumnos" porque tienen las mismas experiencias lejanas que él, sino que también procuran animarlas, revivirlas, hacer que sean útiles para generaciones futuras. El objeto de este libro es ése: en ello encuentro un motivo de consuelo. Más aún, de alegría. Esto fue así... y puede volver a ser.

JULIO CARO BAROJA
Febrero de 1988.

I

PANORAMA DE LA ENSEÑANZA EN UNA EPOCA SATURADA DE PEDAGOGIA

Como muy bien apuntó Cossío, la etapa en que comienza este estudio se caracterizará por una enorme preocupación por los problemas de la enseñanza. Es una época, dice, cuya atmósfera estaba "saturada de pedagogía". Manifestaciones de esta preocupación serían la atención que estos temas merecen a los intelectuales del momento, los Congresos Pedagógicos, la creación de la Institución Libre de Enseñanza, etc. Ahora bien, la manera de afrontar el tema de la educación y su reforma implica situarse en un lugar u otro, según la cosmovisión que se defienda; supone, en definitiva, optar por un tipo de sociedad. Por eso el tema es de enorme complejidad. La enseñanza, el modelo de educación, ha sido y seguirá siendo un tema debatible por todo lo que en sí lleva implícito. La defensa de un tipo de medidas remite siempre a una filosofía que las informa y sostiene. Porque cada tipo de sociedad necesita de un determinado modelo de hombres y mujeres. Hombres y mujeres a los que, por medio de la enseñanza, se les suministrarán unas determinadas ideologías al servicio de esa sociedad.

Por todo ello, el tema de la enseñanza, de la educación, refleja a su vez la imagen que la sociedad se hace de sí misma y la evolución del sistema educativo implica la evolución de la propia sociedad en que tiene lugar. Pues bien, la diferente manera de abordar la enseñanza dará lugar en la España contemporánea a un conflicto de mentalidades y la historia de la enseñanza es también la historia de este conflicto.

En esta encrucijada habrá que situar lo que el Instituto-Escuela es y significa. Su nacimiento en 1918 es consecuencia de una larga trayectoria. Es la andadura recorrida por la Institución Libre de Enseñanza desde que en 1876 fuera creada por don Francisco Giner de los Ríos. Su punto de referencia más inmediato sería la puesta en marcha de la Junta para Ampliación de Estudios en 1907. El contexto histórico en que hay que situarlo es la España de la Restauración.

Como es bien sabido, el largo período de la Restauración, 1876-1931, tiene su momento de inflexión en una fecha clave de la historia de España, 1898. El Desastre de 1898 supone un

cambio de ritmo, el paso a una nueva época, la entrada en el siglo XX.

Y aunque nuestra historia se sitúa en este siglo XX, es imprescindible hacer una breve referencia a la etapa anterior, que nos sirva de antecedente y nos permita diseñar el hilo conductor en el que aparecerá el Instituto-Escuela.

Como telón de fondo debemos recordar el conflicto vivido en toda Europa entre la Ciencia y la Fe que enfrentaba la mentalidad positivista con la concepción religiosa de la vida y que implicaba tomar partido en pro o en contra de la Iglesia. Fue el choque entre la cultura moderna imbuida de un naturalismo-materialismo y la Iglesia católica. Pero, al mismo tiempo, no hay que olvidar el fuerte proceso de secularización que se lleva a cabo en esta sociedad y que afectará de manera muy especial a la enseñanza.

En España el punto de partida podemos situarlo en lo que significaron Julián Sanz del Río y lo que se ha venido en llamar el "krausismo español" que, entre otras cosas, se planteará como actitud vital la transformación moral de España (1). Transformación a través de la educación. Poco a poco va configurándose este grupo, que Gómez Molleda llama "innovadores", frente a los "tradicionales". Su visión de España, que difiere notablemente, les enfrenta cada vez más. Y estas diferencias, que se tornarán en rivalidades, son especialmente notables en su concepción de la educación. Aspiran aquéllos a una España laica, tolerante, abierta a Europa y defienden un tipo de enseñanza no confesional, laica, tolerante, en línea con lo que se hace en Europa.

Pero en definitiva es lo religioso, es la actitud ante o frente a la Iglesia, el elemento delimitador de estas dos actitudes, de estas dos mentalidades que pronto entran en conflicto.

En una visión diacrónica y rápida, tres datos a retener: la revolución septembrina de 1868, la segunda cuestión universitaria y la creación de la Institución Libre de Enseñanza. La revolución de 1868 dio paso en la historia de España al sexenio revolucionario durante el que los llamados "demócratas de cátedra" tuvieron un alto protagonismo y en el que, por analogía al predicado liberalismo económico, se establecerá también la "libertad de

(1) De la abundante bibliografía sobre el krausismo puede verse: DÍAZ GARCÍA, E.; *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, 1973; GARCÍA CUE, J. R.: *Aproximación al estudio del krausismo andaluz*, Madrid, 1985; GIL CREMADES, J. J.: *El reformismo español. Krausismo, escuela histórica, neotomismo*, Barcelona, 1969; JOBIT, P.: *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine. I: Les krausistes. II: Lettres inédites de D. Julián Sanz del Río*, París-Bordeaux, 1936; ídem: "El problema religioso del krausismo, *Cuadernos de Adán*, II (1945), págs. 61-107; LÓPEZ-MORILLAS, J.: *Krausismo: Estética y Literatura*, Barcelona, 1973; POSADA, A.: *Breve historia del krausismo español*, Oviedo, 1981; LÓPEZ-MORILLAS, J.: *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, México, 1980.

enseñanza". Pero un Decreto de 26 de febrero de 1875, firmado por el Marqués de Orovio como Ministro de Fomento —el mismo que dio origen en la etapa isabelina a la primera cuestión universitaria, contra los profesores krausistas—, dio lugar a la llamada "segunda cuestión universitaria", que supuso el que numerosos profesores —entre ellos, Giner, Salmerón, Montero Ríos, Gumersindo de Azcárate— fueran separados de sus cátedras al no aceptar dicho decreto que atentaba contra la libertad de cátedra.

El tercer hecho que destacamos y que en cierto modo es consecuencia del anterior será la creación, por Francisco Giner de los Ríos, de la Institución Libre de Enseñanza el 29 de octubre de 1876, que inicialmente nace como una Universidad paralela a la estatal —se intenta emular a la Universidad Libre de Bruselas— y como centro de enseñanza secundaria modélico.

Aunque no es éste el lugar de repetir la historia de la Institución ya escrita (2), sí merece la pena detenernos en aquellos aspectos que interesan para el tema-eje de este trabajo, el Instituto-Escuela.

A partir del momento de la creación de la ILE habrá que hablar, más que de krausistas, de institucionistas. El institucionismo no es sino ese krausismo enriquecido por el talante, la personalidad y la obra de Giner, que se alimenta también de las corrientes de pensamiento más avanzadas de su época. Institucionismo que responde a toda una cosmovisión y que se concreta en una peculiar manera de enfocar la enseñanza, en una manera de entender la educación. Son algunas de esas notas distintivas la educación armónica e integral, la formación de hombres, la neutralidad religiosa, la tolerancia, el amor al trabajo, la búsqueda del rigor, la educación activa e intuitiva, etc. Todo ello para llevar a cabo una reforma de España a través de la educación. Recordemos el célebre artículo 15 de sus Estatutos, verdadera proclamación de principios: "La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea más que la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas".

---

(2) GÓMEZ MOLLEDA, D.: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, 1966; CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. I: Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, 1962; JIMÉNEZ-LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 1973; GARCÍA NAVARRO, Pedro de A.: *Actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, Madrid, 1882, págs. 27-28; MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, 1985.

Ahora bien, de la mano de Gómez Molleda (3) recordemos algunas notas distintivas de la ILE: el ambiente de verdadera "misión laica",que se proyecta en la forma con que atiende a sus profesores —dice Giner, que ejerce una labor de formación espiritual, que "la Institución no desatiende un instante la educación de sus profesores"—. La búsqueda de la modernidad tomando como modelo a Europa —de ahí el empeño en salir a completar su formación en el extranjero—. La aparición de un cierto espíritu de grupo. La estrategia planteada por Giner para llevar a cabo una irradiación de su doctrina: la ocupación de cátedras universitarias, los congresos pedagógicos. Todo ello teñido de un profundo idealismo —"el idealismo incurable de Giner"— y de ese dejarse llevar, a veces, por un verdadero "ensueño pedagógico".

Pero no hay que olvidar que estos presupuestos pedagógicos de la ILE, —muy en particular, los que se referían a la coeducación y a la neutralidad religiosa— van a producir una fuerte reacción por parte de los tradicionales, que ven en ellos el peligro contra la ideología que defienden. Es el conflicto de mentalidades, al que hemos hecho referencia y sobre el que habrá que volver más adelante, entre innovadores y tradicionales.

A pesar de las críticas que pueden hacerse a la ILE desde diferentes ángulos, hay, por encima de todo, un hecho a retener y que recientemente ha puesto de relieve Ruiz Berrio, y es que en esos planteamientos pedagógicos, en esa valoración por la enseñanza activa, en ese primar formar hombres, la ILE se adelantó un cuarto de siglo al programa de la Escuela Nueva (4).

Para completar esta rápida visión habría que apuntar la red de relaciones de la ILE con la política, especialmente a partir de 1881, mediante la ocupación de cargos importantes en el Ministerio de Fomento, incluso la cartera de Fomento. Recordemos a Albareda, Gamazo, Montero Ríos, Canalejas, Moret, etc. Estos hombres serán los que poco a poco lograrán llevar a la *Gaceta* muchos de los presupuestos educativos de Giner y de la Institución. Recordemos, como ejemplo sobresaliente, que ya en 1882 el ministro Albareda creó el Museo Pedagógico que puso en manos de uno de los hombres más relevantes de la Institución, Manuel Bartolomé Cossío.

En esta misma línea de expansión de las ideas hay que recordar el papel jugado por los Congresos pedagógicos. No era ésta una idea original, puesto que habían nacido en Alemania a media-

---

(3) GÓMEZ MOLLEDA, D.: *o. c.*, pág. 244.

(4) "Las innovaciones educativas de la ILE en la España del siglo XX (1901-1986)". Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Educación "Lorenzo Luzuriaga" y la política educativa de su tiempo. Ciudad Real, 1986, págs. 15-29.

dos de siglo. En 1876, Jules Ferry los convocaría en Francia llamándolos "estados generales de la enseñanza". Y un primer dato a destacar: la representación española en los Congresos Internacionales en 1879 en Francia, en 1880 en Bruselas, 1884 en Londres, se nutrió con una rica presencia de hombres de la ILE. Y de los nacionales hay que comenzar por el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, en el que la ILE participa ya desde las reuniones preparatorias y en el que tendrá gran protagonismo.

El Congreso Pedagógico de 1882 merece que nos detengamos un momento, porque en él se delimitan dos formas de entender la educación y porque la activa presencia de Giner y sus hombres dará lugar a una fuerte oposición. Antes conviene recordar que las iniciativas particulares en la enseñanza, como era el caso de la ILE, van a ser no sólo aceptadas, sino valoradas y puestas de relieve por el propio Rey, que en su discurso de inauguración el 28 de mayo decía: "El Rey, el Gobierno, pueden auxiliar, alentar, dirigir, reglamentar los progresos de la enseñanza, pero la iniciativa particular, las corrientes de la opinión pública son tan poderosas, que nada puede sustituirlas..." (5).

Se plantea el problema social como un problema que, en el fondo, lo es de cultura. Así lo expresaba Cossío: "... porque en España hay sabios al nivel de otros sabios extranjeros, pero éstos se forman en las universidades; lo que no hay es pueblo: pueblo que viva con libertad de pensamiento, con opinión independiente y propia; lo que no hay es 'país'; ese país que admiramos en Inglaterra como en ningún otro sitio y que en las naciones atrasadas, si no se forma en las escuelas, que son hoy su única fuerza civilizadora, ¿cómo queréis que se forme?" (6).

Se declara la fe en el maestro como pieza importantísima del proceso educativo. "Yo, señores —decía también Cossío—, confieso que tengo una fe inquebrantable en el maestro. Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza y él hará que la asistencia sea perfecta".

Pero de los muchos temas a debate en este Congreso, en el que públicamente se defienden los postulados institucionistas, nos interesa destacar lo que se refiere a las escuelas de párvulos y a la enseñanza primaria y secundaria.

Dos posturas había en España a la hora de plantear la escuela de párvulos: la tradicional española, según los postulados de Juan Pablo Montesinos, y la moderna de los "jardines de infancia", que

---

(5) GARCÍA NAVARRO, Pedro de A.: *Actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, Madrid, 1882, págs. 27-28.

(6) Idem, pág. 116.

seguía los pasos del alemán Federico Froebel. La primera encarna el ideal pedagógico basado en la tradición anglofrancesa, según la cual el fin fundamental de la escuela de párvulos era la formación de hábitos saludables destinados a fundamentar el carácter moral del individuo. La de Froebel daba una importancia especial a la naturaleza y al juego y concedía a la mujer un protagonismo en este tipo de educación. Hay, pues, diferencias entre estas dos visiones, cercana a un punto de vista filantrópico la de Montesinos y naturalista la froebeliana. La ILE, por boca de Joaquín Sama, se pronunció a favor de Froebel, poniendo de relieve que la escuela de párvulos era el "punto esencial" de toda reforma educativa.

Respecto a la enseñanza primaria y secundaria, la posición de la ILE en este Congreso es también definitiva. Una vez más fue Cossío el portavoz: "No hay más que estos dos períodos en la educación del hombre: 1.º educación integral, educación general, educación de todo el individuo; 2.º educación especial, facultativa, técnica, universitaria, cualquiera que sean sus clases. Dentro del primer período entran las conocidas hoy con los nombres de primera y segunda enseñanza". El corolario de todo esto no era difícil de adivinar, y será una de las notas distintivas de los institucionistas. Añade Cossío: "Si toda la educación general tiene el mismo carácter, ha de haber en ella absoluta unidad de objeto, procedimiento y sentido". Estamos, pues, ante la educación continua, sin fronteras entre ambas etapas. Será, por otra parte, lo que se pondrá en marcha al crearse el Instituto-Escuela.

Pero Cossío, y con él la Institución, expone en este Congreso de 1882 las notas que caracterizan, según ellos, a ambas educaciones. "Los caracteres que distinguen a la educación primaria: debe ser integral, o abrazar todas las facultades humanas; armónica, desenvolviéndolas todas en relación unas con otras, y progresiva, marchando paso a paso sin detenerse nunca. La primera educación es, por tanto, la educación general, la educación de todo el hombre". Respecto a la enseñanza secundaria añade: "Los legisladores empiezan a no saber qué hacer con la segunda enseñanza, y de aquí todos esos tanteos, en el fondo de los cuales palpita, aunque tal vez todavía con alguna inseguridad, esta idea: o la segunda enseñanza está llamada a desaparecer por inútil, retórica y abstracta, o tiene que fundirse en la primaria, como parte de esta misma adoptando en absoluto su carácter".

Y junto a estos temas van apareciendo otros, como la educación de la mujer, en relación con el cual tiene interesantes intervenciones la Pardo Bazán. La educación universitaria, dentro de la cual Aniceto Sela se referirá a la "Extensión universitaria" como experiencia de la Universidad de Oviedo. Sobre los métodos

intuitivos Costa defendió que la escuela "tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales...", y Cossío, que "no hay resultado positivo si el niño no crea e investiga por sí...", postulado que luego hará suyo la Escuela Nueva.

Las reacciones dentro del Congreso a estos principios defendidos por la ILE fueron grandes. Se opusieron a la idea planteada por la ILE de que aquellas sus ideas pudieran llevarse a la práctica de inmediato. Uno de aquellos maestros que se opusieron frontalmente a los hombres de la ILE, Ildefonso Fernández y Sánchez, maestro de la escuela de San Ildefonso de Madrid, le dice a Costa que los hombres de la ILE desconocen por completo la realidad española, la situación terrible que padece el magisterio español: "Poned al maestro en condiciones de enseñar, que lo que necesita el maestro no es tanta pedagogía moderna, lo que necesita es comer". Y tilda a la ILE de elitista: "Los niños que asisten a la Institución son los privilegiados del talento o de la fortuna; son los niños que tienen padres o ricos por el dinero o ricos por su ilustración y por su inteligencia".

Estas duras declaraciones hicieron que Giner contestara diciéndole que al hablar así desconocía la ILE. La reacción fue de un gran alboroto. Giner, según recogen las Actas del Congreso, manifestó: "Se nos quiere pintar como los enemigos del magisterio a los que queremos que no haya una sola aldea donde el maestro no esté dignificado por su posición, por su representación, por su independencia del caciquismo local, por su autonomía, por su libertad en cuanto a textos, métodos y sistemas" (7).

Con todo, la experiencia de Giner fue tremendamente penosa por lo incomprendido que se encontró. Según Yvonne Turín, la experiencia de este Congreso desvió definitivamente a Giner de la acción pública y le confirmó en que el único trabajo válido era el de la formación lenta del hombre del mañana (8).

Del amplio contenido de este Congreso nos interesa retener que la ILE deja clara ante la opinión pública española lo que es y lo que piensa de la educación. Plantea una concepción moderna de la institución escolar, defendiendo los métodos activos. Métodos y principios que informarán años después al Instituto-Escuela. Y también se puso de manifiesto la enorme distancia entre sus postulados y los del resto de la enseñanza española.

Como reacción frente a los Congresos pedagógicos, la Iglesia propugna los congresos católicos que se celebraron entre 1889 y

---

(7) Todos estos textos tomados de las Actas. Véase: BATANAZ PALOMARES, L.: *La educación española en la crisis de fin de siglo*, Córdoba, 1982.

(8) TURÍN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, 1967, pág. 56.

1902. El primero, celebrado en Madrid, se centró precisamente en los derechos de la Iglesia en materia de enseñanza y proclamó que la Iglesia tiene "el derecho indiscutible de dirigir e inspeccionar la enseñanza en todos los establecimientos públicos y privados, derecho que es directo, supremo y exclusivo, en lo que se refiere a las ciencias religiosas y morales, e indirecto o de intervención en todas las demás ramas del humano saber, para exigir que en ellos no se enseñe cosa alguna contraria al dogma y a la moral católica, como así se reconoce en el Concordato de 1851 y se deduce de la Constitución vigente del reino..." (9). En el de Sevilla, de 1893, se da un paso adelante planteando medidas para la acción frente a los "progresos del laicismo": fundando instituciones y universidades bajo el patronato de la Iglesia con iguales derechos y prerrogativas que los centros estatales; estableciendo Academias de la Juventud Católica allí donde existan centros de enseñanza oficial; tratando que profesores eminentemente católicos llegaran a ocupar cátedras en universidades oficiales, institutos, escuelas, etc.

Pero no estaría completo este panorama si no apuntáramos, aunque sea de pasada, otras realizaciones como las escuelas del Padre Manjón y las del Padre Poveda. Así como también, desde otras perspectivas, las realizaciones educativas de la Escuela Moderna, nacida ya en 1901, y la Escuela Nueva de Núñez de Arenas dentro de los postulados socialistas.

De esta forma volveríamos de nuevo a esa fecha delimitadora que es 1898. ¿Qué rasgos dominantes nos presenta la España de principios de siglo? Nos encontramos en un país en el que, tras el 98 y como consecuencia del desastre colonial y de la profunda crisis que viene sufriendo el sistema político de la Restauración, abundan las posturas regeneracionistas. Es necesario regenerar España. Este es el *slogan* que se pregona por intelectuales y políticos. Y para algunos nada mejor que comenzar esta labor de regeneración con la educación. Ahí están los escritos de un Macías Picavea o de un Joaquín Costa.

Con el nuevo siglo, los temas referentes a la enseñanza logran, por fin, despegarse del Ministerio de Fomento y contarán, a partir del 18 de abril de 1900, con un Ministerio propio, el de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y el nuevo Ministerio se hará eco también de esta corriente regeneracionista, auspiciando multitud de reformas.

Pero otros muchos problemas preocupan y ocupan a los españoles de estos primeros años del novecientos. El religioso, por ejemplo. La Semana Trágica de Barcelona, la Ley del Candado de

(9) GÓMEZ MOLLEDA, D.: *o. c.*, pág. 323.

Canalejas, nos introducen en esa corriente *clericalismo versus anticlericalismo* que con frecuencia emerge en la historia contemporánea española. Tanto que Julio Caro Baroja afirma que entre 1900 y 1915 España llegó al extremo en la reacción intelectual contra el clero y la Iglesia (10). Por eso los temas de la religión en la escuela, de la enseñanza de la religión, del papel de las congregaciones religiosas en la enseñanza se plantean a veces casi visceralmente y siempre despiertan pasión. La libertad de enseñanza, la confesionalidad o no de la enseñanza, cuestiones tan cercanas en su enfoque a implicaciones ideológicas, serán de plena actualidad durante todo el siglo. Serán todas ellas cuestiones que afectarán también, como veremos, a la vida del nuevo centro, del Instituto-Escuela.

Y junto a estos problemas, configuran la realidad del país la llamada "campaña de Melilla", el maurismo, el posibilismo, la guerra del 14, que dividió a la población española en dos grandes bloques, germanófilos y aliadófilos, y la crisis que hará del año 1917 el año por excelencia de crisis, con su expresión más notable en el plano militar, político y social.

Y como trasfondo no puede olvidarse que nos encontramos en un país en el que los dos tercios de su población viven de la agricultura, en una sociedad agrícola, con un profundo retraso intelectual y con unas muy débiles clases medias (11).

En este contexto hay que situar nuestra historia de la educación, pues todos estos problemas la afectarán. Y sin embargo, como concluye Yvonne Turín en su importante estudio, en el terreno escolar la fecha de 1898 corresponde, más bien, a una renovación de actividad y no a un cambio de orientación, y los planes de reformas de los primeros años del siglo presentados por García Alix y por Romanones no son sino "el resultado directo de todas las controversias, de todos los esfuerzos de finales del siglo XIX por sacudir la indiferencia de los poderes públicos" (12).

Pero antes de referirnos a las reformas dimanadas del propio Ministerio es necesario ver cuál era realmente la situación de la enseñanza en la España de principios de siglo. Nos encontramos en un país en el que el 65 por 100 de la población es analfabeta y en el que el 60 por 100 de la población infantil en edad escolar se encuentra sin escolarizar. Tomando algún punto de referencia de otros países europeos recordemos que en 1900 Francia tenía un analfabetismo de un 26 por 100. En cuanto al gasto público en

(10) CARO BAROJA, J.: *Introducción a una historia contemporánea del clericalismo español*, Madrid, 1980, pág. 220.

(11) PALACIOS BAÑUELOS, L.: *La España de Alfonso XIII*, Madrid, Gredos, 1987 (en prensa).

(12) TURÍN, Y.: *o. c.*, pág. 220.

educación tenemos que mientras Estados Unidos dedicaba, en 1900, 14,47 francos y Francia 5,90, Gran Bretaña 7,21 e Italia 6, España se conformaba con 1,38 francos por habitante. Estas enormes diferencias se repiten si hacemos referencia a la *ratio* profesor/alumnos: en Estados Unidos es de 1/36, en la misma fecha, mientras que en Gran Bretaña 1/44, en Francia 1/36 y en España 1/84 (13).

De segunda enseñanza había, a principios de siglo, 58 Institutos Nacionales, con unos 15.000 alumnos y 466 centros privados —de ellos, 387 de carácter seglar y el resto de religiosos—, con 30.000 alumnos. La falta de continuidad en los planes de estudios del Bachillerato ha sido siempre notable. Por ejemplo, de 1868 a 1900 se implantaron nueve planes distintos.

La enseñanza de la mujer se abría paso lentamente, sobre todo tras el impulso que recibió de los krausistas en 1868. Por ejemplo, en 1887, 1.433 mujeres cursaban en toda España segunda enseñanza elemental y otras 1.082 enseñanzas especiales. Y en 1881, nueve mujeres estudiaban en Facultades universitarias. Y precisamente sería una mujer muy vinculada con el Instituto-Escuela, María Goyri, la primera estudiante de Filosofía y Letras en Madrid (14).

Completan este cuadro un tanto gris otros datos no menos reveladores. Los maestros estaban mal pagados, mal formados, y con frecuencia llegaban a ser maestros con el logro de un simple certificado de aptitud. Los edificios escolares eran pocos, malos y sin material didáctico. En definitiva, había una ardua tarea a realizar para lograr que ese europeizar España fuera una realidad.

Del panorama que la enseñanza presenta en España en los primeros años del siglo, previos a la creación del Instituto-Escuela, en el que se insertará el nuevo centro, interesa hacer tres apartados: 1) las reformas llevadas a cabo en los primeros años de vida del Ministerio de Instrucción Pública por los ministros García Alix y Romanones; 2) las realidades legislativas conseguidas por el movimiento pedagógico renovador de 1914, y 3) las aportaciones de la ILE, tras la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (1907).

1) **Primeras reformas promulgadas por el Ministerio de Instrucción Pública.** El nuevo Ministerio lo inaugura Antonio García Alix, conservador, que en los once meses que permaneció en el

---

(13) PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, 1980, pág. 311.

(14) PALACIO ATARD, V.: *La España del siglo XIX*, Madrid, 1978, pág. 616.

cargo actuó convencido de que era imprescindible llevar a cabo una serie de reformas. En su haber hay que apuntar una firme voluntad, tanto más destacable por tratarse de un conservador, de defender las prerrogativas del Estado en lo que a enseñanza se refiere. En el Senado llegó a afirmar: "No soy de los que conceden tan poca importancia al gran resorte de la enseñanza, para borrarlo de los factores de gobierno y entregarlo, por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado". Sorprendió tanto esta declaración que Pidal le acusaría de actuar como un liberal. García Alix es, por encima de todo, un ferviente defensor de la enseñanza oficial. Pretendió llevar a cabo una renovación global de todos los grados de la enseñanza, promulgando para ello decretos sobre la enseñanza técnica, las Escuelas Normales, el sostenimiento de los maestros por el Estado, el control estatal sobre la enseñanza privada. En lo referente a segunda enseñanza, el 19 de julio de 1900 promulgaba un decreto cuya pretensión final era hacer una enseñanza oficial capaz de competir con la privada. En palabras suyas: "Hacer que el Instituto vuelva a ser el centro más prestigioso de ese grado de instrucción" (15).

Los logros reales no fueron, sin embargo, los que cabría esperar. La religión siguió siendo en la enseñanza secundaria una asignatura obligatoria y se siguió sin exigir titulación adecuada a los profesores de los colegios de las corporaciones religiosas.

El 6 de marzo de 1901 pasa el Ministerio a manos del liberal conde de Romanones. Y llama inicialmente la atención que, a pesar del cambio, la política que siguió no fue sino continuación de la del anterior ministro conservador. Parece que por una vez había, al margen de los partidos, voluntad decidida por buscar soluciones a temas de educación secularmente olvidados. Romanones en veinte meses hará realidad gran parte del proyecto de reformas de García Alix. Un Real Decreto de 26 de octubre de 1901 logra que, a partir de 1902, fuera incluido en los Presupuestos del Estado el pago a los maestros. Decreto que el 17 de diciembre se convirtió en Ley, resolviendo así un problema verdaderamente grave que de siempre venía arrastrando el magisterio español. Igualmente reglamentó el tema de los exámenes (R. D. de 12 de abril de 1901). Puso en vigor el R. D. del 25 de enero de 1895, haciendo de la religión una asignatura voluntaria y exigiendo a los religiosos la titulación adecuada. Abordó la reforma de la enseñanza de segundo grado por un Decreto del 17 de agosto de 1901.

Y junto a éstas cabría apuntar como reformas también impor-

(15) PUELLES: *o. c.*, págs. 244 y ss.

tantes la división de los estudios del magisterio en elementales y superiores; el establecimiento de estudios nocturnos para obreros; el restablecimiento de la plena libertad de cátedra; la creación de pensiones para estudios en el extranjero; el logro de una autonomía universitaria; etc. Si una parte de estos temas fueron objeto de una fuerte contestación por los sectores conservadores y católicos, el que suscitó mayores controversias fue, sin duda, el de la libertad de enseñanza. En definitiva, se planteaba una vez más, y Romanones lo resolvía, la eterna cuestión de quién tenía derecho a enseñar. Era un hecho reconocido que la Iglesia católica gozaba de un status privilegiado en el ámbito de la enseñanza y este hecho podía agudizarse aún más con motivo de la masiva entrada en España de religiosos franceses a partir de 1901, como consecuencia de las medidas que en materia educativa había tomado la República radical. De ahí que los liberales pretendan, si no suprimir la enseñanza privada, mayormente en manos de la Iglesia, sí controlarla. En esta línea se mueve el Real Decreto de de 19 de septiembre de 1901, buscando poner freno a esa expansión de las órdenes religiosas y poniendo en activo la Ley de Asociaciones.

Podemos concluir que en estos primeros años del siglo hay logros importantes que serán el punto de arranque de otros que irán llegando en los próximos años. La libertad de enseñanza se ha impuesto ya, aun a costa de una clara hostilidad entre una parte del clero, así como de una enorme desconfianza de la izquierda hacia éste. Retomando palabras de Yvonne Turín, en definitiva, el problema del reparto entre los derechos del Estado sobre los ciudadanos y las prerrogativas de la Iglesia sobre sus fieles sigue sin resolverse.

Un factor más hay que apuntar en este balance de realizaciones, y es la permanente falta de dinero para todo lo que a instrucción pública se refiriera. Factor éste no sólo importante, sino determinante, que en muchas ocasiones motivaba que los Decretos quedaran en letra muerta. Pero esto nos pone de relieve, una vez más en nuestra historia contemporánea, la abismal separación entre lo oficial y lo real. Oficial era una instrucción obligatoria y gratuita desde 1857 y lo real era el alto índice de analfabetismo. Oficial era la solución dada a los sueldos del Magisterio y lo real era que el problema seguía existiendo y su solución ocuparía a otros ministros, como, por ejemplo, a Santiago Alba.

En definitiva, en la historia española el pueblo ha venido entendiendo que legislar no significa resolver los problemas y que una cosa es lo que decían los políticos y otra muy distinta lo que seguían haciendo.

2) **Las realidades legislativas conseguidas por el movimiento pedagógico renovador de 1914.**

El período que sigue a la etapa estudiada, de 1902 a 1923, se caracteriza precisamente por una gran inestabilidad política. Se contabilizan en estos años 39 presidentes de Gobierno y 53 ministros de Instrucción Pública. Sin embargo, hay un importante impulso renovador, sistemático y eficaz entre los años 1911-13, que coincide con la puesta en marcha de la Dirección General de Enseñanza Primaria, en manos del institucionista Rafael Altamira.

Alrededor de estos años se pueden anotar una serie de hechos que demuestran la preocupación por encontrar soluciones a la situación educativa que sufría España. Por ejemplo, Aniceto Sela escribe como "libro de propaganda" *La educación nacional. Hechos e ideas*, en 1910, con el que pretende despertar la atención hacia los temas educativos. El propio Santiago Alba leería un importante discurso, al que nos referimos en otro capítulo, en la inauguración del curso 1912-13 en la Universidad de Valladolid. Por su parte, el Ateneo de Madrid acoge a los conferenciantes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en un ciclo en el que intervienen Rafael Altamira, Rufino Blanco, Manuel Bartolomé Cossío y Eduardo Vincenti. Ciclo que se volvería a organizar el curso siguiente poniéndose de relieve la importancia de los temas pedagógicos y el afán de dar a conocer estos problemas.

Además, un repaso a los periódicos de la época así como a libros que alcanzaron cierto eco de intelectuales y políticos, como Cossío, Altamira, Silió, Santiago Alba, etc. (16), nos ponen de relieve que existe en España en estos años una preocupación nueva sobre estos temas, una preocupación renovada respecto a la que originó el 98. Y es que, acudiendo a la nomenclatura acuñada por Marichal, estamos ante una nueva generación, la "generación de 1914", que tendrá como mentor a José Ortega y Gasset. Recordemos que alrededor de la "Liga de Educación Política", formada por Ortega en octubre de 1913, se aglutinarían intelectuales cuyo objetivo sería "fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas". El propio Ortega en su discurso "Vieja y nueva política", en el Teatro de la Comedia, ponía de relieve la existencia de dos Españas, una oficial, "que se obstina en prolongar los gestos de una edad fenecida", y otra "España vital, sincera, honrada, la cual, estorba-

---

(16) Cossío, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, Madrid, 1910; Altamira, R.: *Exigencias de la propaganda pedagógica*, Madrid, 1913; Silio y Cortés, C.: *La educación nacional*, Madrid, 1914; Vincenti, E.: *Ateneo de Madrid. Conferencia explicando el aplazamiento del Congreso*, Madrid, 1916; Alba, S.: *Problemas de España*, Madrid, 1916.

da por la otra, no acierta a entrar de lleno en la historia" (17). Ambas Españas conviven, aunque extrañándose.

Se configura así un nuevo grupo de intelectuales y políticos neorregeneracionistas que defienden la necesidad de llevar a cabo una reforma educativa radical en España, comenzando precisamente por su primer peldaño, la enseñanza primaria. En este grupo encontramos a Manuel Azaña, Luis Araquistain, Américo Castro, Ramiro de Maeztu, Fernando de los Ríos, Salvador de Madariaga, Luis Bello, Manuel García Morente, Lorenzo Luzuariaga, Ramón Pérez de Ayala, Leopoldo Palacios, Luis de Zulueta, Antonio Machado, Pablo de Azcárate, etc.

Los males que diagnostican y que hay que subsanar son los mismos apuntados en el apartado anterior. Los medios para lograr este objetivo son varios. Por la entrada en el Ministerio de Instrucción Pública de personas afectas a este grupo y muy vinculadas también con la ILE. Por ejemplo, los ministros Julio Burell, Amalio Gimeno, Benjamín, Romanones, Alba, Antonio Barroso y Castillo, etc.

Indudablemente, a esta acción coadyuvó la mejor situación económica que España vivió como consecuencia de la guerra mundial y que permitió un aumento de los presupuestos para los temas educacionales, muy en especial para la enseñanza primaria.

En resumen, las medidas legales de carácter reformista que se llevaron a cabo afectaron a los siguientes problemas (18):

a) Lucha contra el analfabetismo: aumentando los años de escolaridad obligatoria que por la Ley de 23 de junio de 1909 quedó fijada entre seis y doce años. Potenciando la construcción de nuevos locales escolares. Y más adelante, en 1920, creando una institución para luchar contra el analfabetismo, la Junta para la Extinción del Analfabetismo, que crearía escuelas ambulantes, misiones pedagógicas, cursos rurales, etc.

b) Organización de clases para adultos. En 1900 se obligó a los patronos a crear escuelas en sus fábricas, a las que debían acudir los menores de dieciocho años. También se crearon clases para adultos en todos los Institutos y Escuelas Normales. Más adelante, a partir de 1911, se estructuraron clases nocturnas a cargo del Magisterio primario.

c) Creación de instituciones escolares complementarias, como mutualidades escolares, bibliotecas, comedores, etc.

---

(17) ORTEGA Y GASSET, J.: *Obras Completas*, t. I, pág. 273, Madrid, 1983.

(18) "Lorenzo Luzuriaga en el marco renovador de la enseñanza primaria en España (1910-1931): proyectos y realidades", ponencia de las *Primeras Jornadas de Educación Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, 1986, págs. 33-51.

Para aquellos niños que no continuaban estudiando tras cumplir los doce años se crearon cursos complementarios de extensión cultural y clases complementarias de formación profesional.

d) Mejoramiento de las infraestructuras materiales en las escuelas primarias. En este sentido fue de enorme utilidad el manual publicado en 1912 por el Museo Pedagógico: *Notas sobre construcciones escolares.* En 1911 se creó un organismo supervisor de las construcciones escolares denominado Oficina Técnica, para construcción de escuelas, dirigida por arquitectos ligados a la ILE, como Antonio Flórez y Bernardo Giner de los Ríos.

También, a partir de 1912, apareció una normativa mediante la cual se asignaban en los Presupuestos Generales del Estado consignaciones anuales para material didáctico y mobiliario.

e) Elevación del status profesional del Magisterio primario. Junto a un aumento de los sueldos del Magisterio hay un proceso de unificación de las numerosas categorías existentes, quedando reducidas a nueve en el famoso Escalafón. La evolución de los sueldos es la siguiente: el sueldo mínimo con el que se ingresaba en la enseñanza primaria era, en 1903, de 500 pesetas anuales; en 1913, de 1.000, y en 1920, de 2.000 los interinos y 3.000 los propietarios.

Se atendió la formación del Magisterio mediante la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1909. También funcionaron cursos de perfeccionamiento a partir de 1913, organizados en el Museo Pedagógico.

El logro definitivo de acceso al funcionariado del magisterio primario quedaría definido en el Estatuto General del Magisterio Primario a partir de 1917.

3) **Las aportaciones de la ILE tras la creación de la Junta (1907).** Este apartado exigiría un libro aparte, ya que en él precisamente se inserta de lleno el Instituto-Escuela. De una u otra manera, quedan ligadas a la ILE multitud de realizaciones cuya simple enumeración dará idea de su importancia: la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela, el Museo Pedagógico, la creación de una Cátedra de Pedagogía Superior, de la Escuela Superior del Magisterio y de la Dirección General de Enseñanza Primaria, etc. (19).

Y en el orden de la divulgación científica, cómo olvidar la importancia del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y la *Revista de Pedagogía.*

---

(19) En mi libro *Castillejo, educador* dedico un estudio a estas realizaciones.

II

JOSE CASTILLEJO, HOMBRE CLAVE EN EL INSTITUTO-ESCUELA. SU PENSAMIENTO EDUCATIVO

Antes de comenzar la historia del Instituto-Escuela es necesario poner de relieve que, como obra colectiva que es, las personas que harán de él una rica realidad son muchas. Sin embargo, dos serán los iniciadores y verdaderos motores: José Castillejo y María de Maeztu. Ambos venían, hacía tiempo, trabajando o interesados desde la Junta, en temas de enseñanza secundaria. Recordemos que desde 1915 la Junta tenía un Grupo de niños de secundaria anejo a la Residencia de Estudiantes que dirigía el institucionista Luis Santullano. Este grupo de niños sufría los mismos problemas que los de la Institución Libre de Enseñanza a la hora de convalidar sus títulos, teniendo que examinarse por libre en los Institutos oficiales. Existía, asimismo, desde 1917 otro Grupo de niñas, atendiendo así la Junta a la educación de la mujer, cuya dirección estaba encomendada a María de Maeztu.

En el funcionamiento de estos grupos está ya el embrión de lo que será el futuro Instituto-Escuela: comités directivos que los controlan, consejos asesores de profesores universitarios, etc. Y de hecho, en 1917, hay conversaciones entre Castillejo y María de Maeztu alrededor de un proyecto educativo para abordar definitivamente la creación de centros de segunda enseñanza, tal vez por separado para ambos sexos. De hecho, María de Maeztu visita a Eduardo Dato, como Presidente de Gobierno, para comunicarle sus realizaciones en el Instituto Internacional y sus proyectos, ya que Dato deseaba hacer realidad un programa de reformas para la enseñanza de la mujer (1).

Aquellas conversaciones con Dato no llegaron a más, pues problemas más graves ocuparon al ejecutivo español en 1917: la huelga general de agosto, las Juntas de Defensa, etc., y habrá que esperar un año a que un nuevo ministro, Santiago Alba, consiga que se acepte aquel proyecto y el Instituto-Escuela sea realidad.

Como punto de partida es, pues, necesario destacar el protagonismo inicial de Castillejo y María de Maeztu. Más aún. José

---

(1) Véase ZULUETA, C. de: *Misioneras, feministas, educadoras*, Madrid, 1984, pág. 215 y ss.

Castillejo será el impulsor inicial y el alma a lo largo de los años de vida del Instituto-Escuela, será el cordón umbilical que unió al nuevo centro con la Junta para Ampliación de Estudios, será el que, en definitiva, hará realidad un capítulo más de aquel magno proyecto gineriano de formar hombres totales. Había llegado la hora de atender a la educación primaria y secundaria y a la formación del "magisterio secundario". Giner ya había muerto en 1915, pero el ideal institucionista sigue adelante con Cossío y Castillejo, entre otros muchos.

Llegados a este punto, habría que fijar la relación existente entre Instituto-Escuela, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas e Institución Libre de Enseñanza. Y esto lo tenemos que hacer a través de un personaje singular, José Castillejo Duarte.

Aunque no voy a repetir la biografía de este ilustre manchego al que he dedicado varios estudios (2), sí apuntaré las líneas más generales de su actuar. Había nacido Castillejo en Ciudad Real el 30 de octubre de 1877, estudiando bachillerato en el Instituto que en esta población creara otro ilustre manchego, el general Espartero. En 1898 es ya licenciado en Derecho y tres años más tarde es Doctor.

Su formación jurídica se completa pronto con su preocupación por los temas educativos. Justo cuando entra en contacto con don Francisco Giner de los Ríos. Es a principios de siglo. Este encuentro es decisivo en la vida de Castillejo y, a la postre, lo es también para la historia de la educación y cultura españolas. Con Giner, y pronto con Cossío también, Castillejo se empapa del ideal institucionista. Aprende que lo que importa es "formar hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria", y comienza a formarse para ser no sólo el brazo ejecutor de los planes de Giner, sino también la persona que aporta su capacidad creadora y de gestión, su pragmatismo para llevar a buen puerto los proyectos educacionales institucionistas. En definitiva, como mantengo en mis libros y me confirmaba poco antes de morir don Ramón Carande (3), Castillejo será el hombre clave de la Institución Libre de Enseñanza en su última etapa.

A partir de 1903 nos encontramos con un Castillejo formándose en universidades extranjeras conforme a los planes de Giner: Alemania, Francia, Inglaterra... Y al tiempo que se forma se

---

(2) Véase especialmente mi trabajo *José Castillejo. Ultima etapa de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Narcea, 1979, 237 págs.

(3) PALACIOS BAÑUELOS, L.: "Conversación con Ramón Carande: José Castillejo y la Institución Libre de Enseñanza", *Revista de Occidente*, núm. 66, noviembre de 1886, págs. 95-103.

Castillejo hacia 1918.

informa del funcionamiento de las instituciones de enseñanza en estos países. A lo largo de estos años, como estudio en detalle en mi "Castillejo, educador" termina convirtiéndose en un excelente experto en temas educativos.

Pero había, según los planes de Giner, que trabajar desde dentro del sistema para transformarlo y por ello Castillejo, como tantos otros hombres de la ILE, ganará oposiciones a la cátedra de Derecho Romano en 1905. Sin embargo, este hecho, con ser importante, no es decisivo en la vida de Castillejo. Lo será mucho más su nombramiento en enero de 1906 como Agregado al "Servicio de información técnica y de relaciones con el extranjero" en el Ministerio de Instrucción Pública. Allí debía dedicarse a estudiar las pensiones que las Universidades solicitaban al Ministerio y allí preparará el Decreto que en enero de 1907 hace

realidad un magno proyecto gineriano: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

La Junta será el gran motor con el que, actuando desde dentro del sistema, la Institución Libre de Enseñanza, intente hacer realidad sus proyectos de regeneración del país a través de la educación, y además de sus funciones específicas de organizar las pensiones en el extranjero, etc... (4), la Junta desarrollará un gran programa de acción intentando abordar, desde su concepción de Organismo autónomo e independiente, los diferentes niveles educativos: para la enseñanza universitaria con la Residencia de Estudiantes, los Institutos Universitarios, laboratorios, etc..., y para la enseñanza primaria y secundaria con el Instituto-Escuela.

Pues bien, en este contexto hay que destacar que Castillejo, como Secretario de la Junta será el verdadero conductor de este organismo. Y aun contando con su preferencia por permanecer en un segundo plano, por actuar desde la sombra sin buscar protagonismos, es indudable su presencia activa tanto en la propia Junta como en las obras que desde ella se abordan. Por ejemplo, en la Residencia de Estudiantes Castillejo juega un papel importante, como he puesto de relieve en un estudio. Y será él, y no el Director de la Residencia Jiménez Fraud, el que muestre a Alfonso XIII aquella obra en la visita que el Rey realizó en 1911, de igual manera que él será el creador y mantenedor del Instituto-Escuela.

A partir de la puesta en marcha de la Junta nos encontramos con un Castillejo increíblemente activo, —"es este sino que me va arrastrando siempre a la vida de acción", le dice a Giner—. Su verdadera dimensión se logra al historiar todas aquellas obras que él da vida. Su personalidad se desparrama en sus escritos pero, sobre todo, en sus realizaciones. Por eso al hacer la historia de la Junta, de la Residencia, del Instituto-Escuela nos encontramos por doquier a este señor Castillejo, como se le llamaba en el Instituto-Escuela.

Más aún. Su capacidad creadora, su deseo de ir siempre adelante, avanzando, le llevará a crear en 1928 la Escuela Internacional Española. Proyecto que aborda, al margen de la Junta, intentando convertir a los jóvenes en "ciudadanos del mundo", y donde junto a una profunda enseñanza de idiomas se ofrece también una educación internacional. En 1929 presentará en la Sociedad de Naciones en Ginebra su proyecto de "ensayo internacional de escuelas plurilingües", con una visión universalista, por encima de los estrechos nacionalismos.

---

(4) PALACIOS BAÑUELOS, L.: *Castillejo, educador*, Ciudad Real, 1986, págs. 37 y ss.

Articula este nuevo ensayo pedagógico, sin duda revolucionario, echando mano de los principios que ya regían en el Instituto-Escuela: enseñanza cíclica, activa, intuitiva... insistiendo en la formación del carácter. Dice en este sentido, en la Memoria de 1929: "Quisiera ayudar a los niños a desarrollar hábitos e inclinaciones sanas, poder de inhibición, actitud de respeto hacia los otros seres, conciencia del deber, goce en el trabajo y confianza en sí mismos" (5).

Aunque este experimento terminaría en 1933 con la escisión en dos grupos: la Escuela Plurilingüe, con Jacinta Landa, y la Internacional Española, con Castillejo, es importante poner de relieve lo avanzado de este programa que se plasmó en aquella realidad de lo que hoy, con más o menos cambios, llamamos Bachillerato Internacional (6).

Todo ello fue fruto de este hombre inquieto, progresista, liberal por encima de todo, que tenía una fe absoluta en la educación como fuerza capaz de regenerar el país.

No resulta sencillo sistematizar el pensamiento educativo de Castillejo. Su ser y pensar se desparraman en su hacer y es, a través de sus obras, como mejor se puede llegar a su concepción de la enseñanza, a lo que él piensa de la educación.

Ya me he ocupado en otro lugar (7) del Castillejo educador y por ello me limitaré aquí a señalar esas coordenadas generales que nos servirán de ejes a través de los cuales discurre su hacer pedagógico.

Parte, en primer lugar, de un concepto global, universal, de la educación y de un concepto enciclopédico de la instrucción. Por ello piensa que han de abarcarse todas las materias de manera cíclica y que la educación no puede entenderse en compartimen-

---

(5) "Asociación para la Enseñanza Plurilingüe. Escuela Internacional Española", *Memoria y programa del curso 1929-30.* En este sentido pueden consultarse, además de mi libro, los siguientes artículos de Castillejo: "La enseñanza plurilingüe", en *El Sol,* 1-I-1929, y "La enseñanza de las lenguas vivas", en *El Sol,* 30-XII-1928. Y también su libro *Guerra de ideas en España,* Madrid, 1976.

(6) Pienso que fueron varios los motivos de la escisión. Según parece, hubo descontento entre el profesorado por su situación laboral de inestabilidad. El descontento llevó a la ruptura. Le faltó a Castillejo sentido de la realidad.

Tras la publicación de mi primer libro me llegaron cartas matizando mi versión sobre dicha Escuela (p. 100). Todos recuerdan que allí era realidad, aunque excepcional en la España de entonces, lo de "pedagogía individualizada". Pero apuntan que, además de lo dicho, fue motivo de la disidencia la enseñanza religiosa: en la Plurilingüe quedaron aquellos alumnos cuyos padres no deseaban para sus hijos enseñanza religiosa y a la Internacional pasaron aquellos otros que entendían esta enseñanza oportuna, cuanto menos con carácter optativo.

(7) Remito a mi libro citado en la nota 4. Y muy especialmente a la cuidada selección que presento de textos relacionados con temas de enseñanza o educación.

tos estancos; la educación secundaria es la continuación de la primaria y ha de extenderse a la universitaria. Se trata de una educación total.

Educación total para formar ese hombre total, pleno. No se trata sólo de instruir, sino también de formar y, para ello, deberán utilizarse todos los recursos posibles, porque si el hombre se caracteriza por su complejidad, compleja es también la obra educativa.

¿Cuál será la meta a conseguir? Sencillamente, la formación de hombres. Se trata de dar al concepto hombre el contenido rico que debe tener. El hombre concebido en su mayor perfección y en su sentido universal, porque los hombres son, en definitiva, la máxima riqueza de un país. De ahí el hecho de cuidar con esmero esa creación de cerebros, de hombres plenos, sin más, sin etiquetas de ningún género. Por eso que se fomente la tolerancia como principio básico, al igual que la libertad. Formemos hombres, viene a decir Castillejo, sin ningún calificativo, ni político, ni ideológico, ni religioso..., porque una vez que sean hombres de verdad ellos decidirán ese calificativo, que no importará ya tanto porque la sustancia hombre dominará sobre lo adjetivable. Lo difícil no es hacer agricultura sino agricultores; ni hacer universidades, sino científicos; ni credos, sino creyentes.

No es la educación algo que puede aislarse de su medio. Si se desarrolla en sociedad todas las partes sociales deberán colaborar en la labor pedagógica: la familia, la naturaleza, etc., son a la postre elementos que coadyuvan en esta obra compleja de la educación. Y en esta labor Castillejo pone de relieve la importancia de los juegos, que ayudan a desarrollar la individualidad dentro del molde social y de las colonias, excursiones, viajes al extranjero, etc. Todos los factores de la vida pueden terminar siendo agentes para la formación del carácter.

Educación física, educación moral, educación estética. Búsqueda, en definitiva, del ser armónico gineriano. Incluso, cuidado de las formas externas.

Desde un punto de vista pedagógico se muestra Castillejo partidario de aprovechar esas cualidades innatas como la inquietud, la curiosidad, la afición a imaginar, a construir. Y esto es válido igual en el jardín de infancia que en la Universidad. Se trata simplemente de aprovechar y estimular ese deseo de enterarse, la curiosidad natural que tiene el niño o el hombre. Se trata de una enseñanza activa.

Armonía sí y equilibrio. Equilibrio entre la formación general humana y la preparación profesional, porque "la formación general y la especialidad deben correr unidas a lo largo de toda la educación y, por tanto, de la vida entera".

Pero si cada persona es una y diferente a los demás, necesitaría un plan de estudios adecuado a la vocación, necesidades y condiciones de cada individuo. Esto se resuelve para Castillejo con una "dirección inteligente". Del mismo modo resultaría que cada localidad, región, etc., necesitarían planes de estudios adecuados a sus necesidades y circunstancias. Estamos así ante un concepto de enseñanza individualizada y adecuada a las circunstancias. Y ¡cómo olvidar a la mujer! La ILE había tenido muy en cuenta la educación de la mujer y Castillejo conecta con ese espíritu: de entrada, coeducación como fórmula lógica y natural y también una atención a la mujer, pues piensa que las atenciones del hogar son compatibles con una cultura espiritual.

Y como nota final, Castillejo otorga un papel importante a la disciplina, que para él equivale a gobierno, a fuerza interna directriz.

III

EL INSTITUTO-ESCUELA EN LA "GACETA"
R. D. de 10 de mayo de 1918

La Junta va a llevar a cabo la fundación del Instituto-Escuela y de la Residencia —en sus planes estaba previsto un sistema de escuelas: de artes y oficios, de comercio e industria, para niños subnormales y superdotados, etc.— "como experimento para romper la monótona uniformidad de los patrones oficiales, y al mismo tiempo, para corregir la atmósfera fría y puramente intelectual de la educación española" (1).

Tras la Residencia de Estudiantes, creada en 1910, el primero cronológicamente en aparecer fue el Instituto-Escuela. El decreto de creación es de un enorme interés, lo que hace nos detengamos en su análisis.

Se trata de una pieza legal montada con un orden y coherencia admirables. La Exposición de Motivos lleva, indudablemente —y pienso como Manuel Terán—, el sello de Castillejo. Es un sintético plan de educación, cuyas ideas-madre son de factura gineriana y las encontramos en escritos anteriores del autor manchego, muy especialmente en *Los ideales de la cultura superior* (2).

Destaquemos los aspectos más notables del decreto:

¿Por qué se plantea el nuevo Centro? Por la falta de efectividad de las reformas de los Centros docentes que hasta entonces se habían llevado a cabo, y por la necesidad de dar solución a la mal atendida enseñanza secundaria. Para la Junta suponía dar un paso más en sus intenciones de ir cubriendo todo el terreno educativo desde los jardines de infancia hasta el final de los estudios universitarios.

Planteamiento:

a) Se trata de un *ensayo pedagógico.* La experiencia española viene demostrando que de nada sirve legislar si luego no se lleva a

---

(1) CASTILLEJO, J.: *Guerra de Ideas en España,* Madrid, 1976, pág. 105.

(2) *Los ideales de la cultura española,* conferencia pronunciada por don José Castillejo en la sociedad "El Sitio", de Bilbao, 1 de abril 1911. Imp. José Rojas Núñez, 47 págs.

la práctica lo legislado. Hay que evitar ese divorcio, tópico en nuestra historia, entre lo legal y lo real. Además, basta ya de utopismos, no se puede seguir pensando que con un "golpe de *Gaceta*" pueda transformarse la realidad del país.

Por consiguiente se opta por ensayar en un solo Centro docente pensando que es "menos arriesgado y de mayor eficacia". Pero para el éxito del ensayo se necesita y se pide, por tanto:

— máxima libertad de acción,
— máximas facilidades "compatibles con todas las garantías que el Gobierno puede exigir",
— llevar a cabo la experiencia en el Centro nuevo, sin trabas ni historia alguna.

Pero todas estas ideas las encontramos ya, como señalaba anteriormente, en el Castillejo de 1911. Veamos algún ejemplo:

"¿Cómo puede nadie contentarse con llevar a la *Gaceta* la creación de nuevas escuelas, o con hacer exámenes y dar grados y premios o con levantar flamantes edificios y amontonar aparatos? ¿De qué sirve toda esa fácil decoración si nadie se ocupa en preparar los actores?

Y eso consiste en que, como dice Cajal, lo que más cuesta producir a la Naturaleza es un cerebro. Podemos improvisar un pantano o un barco; pero si no nos es dado poner también un espíritu, nunca serán sino una charca y una boya..." (3).

Señala también Castillejo por entonces, y lo repite en numerosas ocasiones, que su conocimiento de estas cuestiones pedagógicas le viene del extranjero —recordemos su formación puesta de relieve en otro capítulo— y también de lo que en España vio en la *Institución Libre de Enseñanza* donde, dice textualmente: "Yo vi por vez primera en forma elaborada y orgánica el espectáculo de lo que luego he contemplado como sistema de educación en los pueblos de Europa" (4).

b) Se refiere en concreto a la *Segunda Enseñanza*. Y debe abarcar a cuantos problemas —resueltos aún o no— la afectan. En la Exposición de Motivos se especifican muchos de ellos, que serán atendidos por el nuevo Centro: la cuestión del Bachillerato único o múltiple; los planes de estudios; los métodos y prácticas de enseñanza en cada rama; el sistema de promoción de los alumnos de un grado a otro, que toca de lleno el problema de los exámenes; la acción educativa y el influjo moral sobre los niños; la formación del carácter; la cooperación entre la familia y la Escuela; las relaciones entre la Escuela y el medio social; los

(3) Idem, pág. 15.
(4) Idem, pág. 27.

deportes, ejercicios físicos y problemas de higiene y tantos otros. En resumen, todo un programa de acción educativa.

c) Se aplicarán *nuevos métodos* de educación y *planes de estudios.* Se desea con esto romper la monotonía que caracterizaba a los institutos españoles de la época.

Se trata de un **Instituto-Escuela.** No he encontrado referencia alguna que explique la razón de este nombre que se da al nuevo centro. Pienso que lo de Escuela no es tanto porque en él se establecieran secciones preparatorias —el Decreto deja abierta esa puerta, pero se refiere en concreto a los grados de Bachillerato— cuanto por la preferencia por la palabra Escuela —es la que más se utiliza a lo largo del Decreto— y, también, por la novedad importante que incorpora: la formación del personal docente futuro. Porque "una Escuela que nace puede ser el laboratorio ideal y resultar aún más provechosa a quienes cooperan en la dirección que a los mismos alumnos a cuyo servicio se crea".

Años más tarde, haciendo balance de las realizaciones, Castillejo afirmaba: "Contribuye el Instituto a la formación del futuro profesorado... Este aspecto de *Escuela Profesional* para el profesorado secundario es uno de los más importantes del Instituto" (5).

Factores a tener en cuenta en una obra de educación. Estos factores decisivos son: la personalidad del Maestro, la relación Maestro-Alumnos, la vida corporativa de la Escuela y el ambiente.

Por otra parte se incide en la singularidad de cada centro, como consecuencia de su lugar de ubicación —ciudad o región— y del tipo de alumnos. De ahí que se excluya el uniformismo.

Factores en cualquier caso en función de los objetivos a alcanzar, que serán: formación plena y general propia de la edad y preparación adecuada para pasar a la Universidad.

Organización

— La Junta propondrá condiciones de ingreso, de funcionamiento, etc. al Ministerio.
— Habrá no menos de seis grados que podrán ir precedidos de una Sección preparatoria.
— La materia que se imparta se ajustará a la que se imparta en los Institutos.
— Podrá dividirse el Bachillerato en clásico y de ciencias.
— La enseñanza de la Religión se ajustará a las disposiciones vigentes.

---

(5) *Memoria del Instituto-Escuela de 1925,* pág. VIII.

— La Junta es la encargada de proponer el sistema de promoción de un grado a otro, los métodos docentes, y "las garantías de suficiencia para otorgar el título de Bachiller".
— El número máximo de alumnos en cada clase será de 30.
— Los alumnos pagarán los mismos derechos de matrícula que en el resto de los Institutos.
— El título de Bachiller se expedirá por el Ministerio, previo estudio del expediente personal que enviará el Centro.

Personal docente

En el Instituto-Escuela podían existir tres tipos de profesores: catedráticos numerarios o auxiliares de Institutos generales y técnicos, aspirantes al Magisterio secundario y Maestros superiores en la Sección Preparatoria.

El nombramiento de los Catedráticos de Institutos lo hacía el Ministerio, a propuesta unipersonal de la Junta. Se plantea como imprescindible sintonizar con los ideales que mueven la nueva obra y colaborar con eficacia en ella. Si así no fuera, se prevee su reintegración en el Centro del que procedan.

Para formar parte como aspirante al Magisterio secundario era imprescindible haber estudiado o estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras o Ciencias, ser español y mayor de diecisiete años. En cualquier caso quedaba en manos de la Junta las condiciones que podían exigirse. Su formación se ampliaría con: estudios universitarios, prácticas docentes, trabajo en seminarios pedagógicos y estudios y prácticas en Centros extranjeros.

Presupuesto

Se prevee en el Decreto que además de las subvenciones que pudieran proceder de la Junta, el nuevo Centro contará con las ayudas necesarias de los Presupuestos Generales del Estado para poder llevar a cabo todo el programa que se planteaba.

Iguamente se apunta que se construirían los edificios necesarios y se contaría con el dinero preciso para instalaciones y mobiliario.

En este capítulo, una vez más, se produciría ese divorcio entre lo legal y lo real. El dinero se necesitaba pero difícilmente llegaba.

Gestión del ensayo

Cuando se plantea en manos de quién debía dejarse este ensayo para que llegara a buen puerto, se expone que no era oportuno dejárselo a órganos puramente administrativos del Ministerio porque se verían afectados por los cambios políticos. Tampoco parece adecuado que organismos extraños al Gobierno

tengan una misión cuya responsabilidad en último término es del Ministro, quien debe dar cuenta de los resultados ante el Parlamento y ante el país. Había que buscar un organismo oficial que tuviera un amplio margen de acción que fuera al mismo tiempo administrativo y técnico y que actuara bajo las indicaciones y supervisión del Ministro. Y este organismo era la Junta. Que además ofrecía una experiencia desde su puesta en marcha en 1907; en sus contactos con las familias españolas, en su relación con los cuerpos docentes y con instituciones científicas y pedagógicas extranjeras. Además ofrecía también una pequeña experiencia en el terreno docente al contar, en la Residencia de Estudiantes, con grupos de niños y niñas que recibían enseñanza desde 1912.

Control

Se establecen una serie de normas de obligado cumplimiento que suponen un control del Ministerio de la marcha del ensayo: Memoria anual sobre la marcha del Centro; informe detallado a los cuatro años de su funcionamiento con las "conclusiones que puedan deducirse para la organización definitiva del servicio" y Memoria balance de los resultados obtenidos a los seis años y "resoluciones que deban adoptarse para la reforma y propagación de los nuevos métodos de enseñanza a los demás Establecimientos oficiales".

El Decreto pone de relieve que el ensayo no es sino una "iniciación modesta" de la gran obra a realizar en la Segunda Enseñanza. Y apunta que se auspiciarán todo tipo de iniciativas que se planteen en este sentido.

En definitiva lo que se propone con el nuevo Centro no era el deseo de llevar a cabo una reforma más, era algo de mayor alcance: ofrecer las bases y fundamentos para que cada Instituto, según su experiencia, sus circunstancias regionales y sus posibilidades, procediera a la propia reforma de sus planes.

IV

LA CREACION DEL INSTITUTO-ESCUELA. EL PAPEL DE SANTIAGO ALBA

Toda obra de importancia para que llegue a hacerse realidad necesita, al menos, de tres elementos: de una mente inspiradora, del hombre que desde el aparato del poder la haga viable y del hombre que con su paciencia y con su trabajo de cada día la dé cuerpo. Con estos tres tipos humanos contará el Instituto-Escuela.

Una mente inspiradora, Cossío y Castillejo. Un político que llevó adelante la idea, Santiago Alba. El hombre que condujo el proceso, Castillejo.

Es bien conocido que la Institución Libre de Enseñanza, como establecimiento de enseñanza, topó siempre con un problema: la dificultad de adecuar su sistema educativo a las exigencias de los centros oficiales.

En efecto, la ILE no preparaba a los alumnos para los exámenes, y el problema surgía en el momento en que éstos, para dar validez oficial a sus estudios, tenían que examinarse en centros oficiales. Eran frecuentes los suspensos. En este sentido hay que registrar un cierto fracaso en lo que a enseñanza secundaria se refiere. Un ejemplo conocido de personas afectadas por esto es el de los Machado. Su familia varió de residencia en Madrid conforme variaba la de la Institución. Me contaba don Manuel Terán (1) que consideraba totalmente falsa la tesis de algún historiador sobre Machado cuando dice que dejó la ILE porque era elitista. La dejó, me recalcaba, porque sistemáticamente le suspendieron. El sistema de enseñanza era totalmente diferente al de los Institutos y los alumnos fracasaban en los exámenes oficiales. Por eso los Machado terminaron sus estudios en el Instituto San Isidro.

Por ello el paso que se dio en 1907 con la creación de la Junta fue importantísimo, pues supuso un cambio de ritmo de los hombres de la ILE. Había que incardinarse en el sistema para trabajar desde dentro y así, poco a poco, llevar a cabo esa misión reformadora y educadora a la que he hecho referencia. Todo lo que surge a partir de entonces, todo lo que dimana de la Junta está marcado por ese sello. Yo pienso que aquí jugó muy fuerte el

(1) Entrevista realizada a don Manuel Terán, en Madrid, mayo de 1983.

Don Santiago Alba, año 1935.

pragmatismo de Castillejo. Había que contar con los presupuestos del Estado para llevar a cabo —haciendo frente, si llegaba el caso, a ciertas limitaciones— el programa renovador.

El interés de la Junta por la enseñanza secundaria se había hecho ya notar al incluir en las convocatorias de pensiones capítulos dedicados al profesorado de Segunda Enseñanza, si bien la respuesta de éstos dejó bastante que desear. Además, y lo apunta el decreto de creación, la Junta tenía ya organizados en la Residencia de Estudiantes un grupo de niños y otro de niñas que funcionaban desde 1912 con el nombre de Sección de Bachillerato de la Residencia de Estudiantes.

¿Cómo se fraguó exactamente el I-E? La única referencia que he encontrado la relata Terán (2) y me la ha confirmado perso-

(2) TERÁN, M. de: "El Instituto-Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza", en *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, de 1977, pág. 194.

nalmente don Ramón Carande. Parece ser que la idea surgió en una conversación entre Cossío y Castillejo, en la casita que los institucionistas tenían en Guadarrama. Ramón Carande oyó esta versión a la hija de Cossío, Natalia.

Vemos, pues, que ya en el comienzo del proyecto está presente Castillejo. Y él será el alma que lo puso en marcha y que nunca dejará de su mano, como veremos.

Falta, en fin, esa tercera persona, el político, que acogería la idea y la haría "gacetable". Y este político es Santiago Alba. En el sesenta aniversario del I-E decía Manuel Terán que "fueron dos Albas, dos afortunados Albas, los que pusieron en marcha el Instituto-Escuela" (3). Santiago Alba, que firmó el decreto fundacional y el duque de Alba, ministro de Instrucción Pública en 1930, que consolidó la "expansión" de Atocha, alcanzando así el Instituto-Escuela su madurez y reconocimiento definitivo y saliendo del *impasse*, si no del peligro, que corrió durante la Dictadura.

Pero analicemos más detenidamente el papel de Santiago Alba. Había pasado el político zamorano por la Unión Nacional, por el partido conservador y, en 1905, ingresaba en el partido liberal. Ya en 1906, con Moret, fue Ministro de Marina; con Canalejas ocupó la cartera de Instrucción Pública en 1912, y con Romanones, a finales de ese mismo año era Ministro de la Gobernación. Presidente y ministro volverían a repetir iguales cargos en 1915. Ocupó la cartera de Hacienda en 1917 con García Prieto y la de Instrucción Pública (1918) en el Gobierno Nacional (4). De este período de su vida interesa detenernos en tres momentos: en su paso por la Unión Nacional y en su presencia en el Ministerio de Instrucción Pública en 1912 y en 1918.

Dejando a un lado las críticas que Santiago Alba ha recibido por parte de algunos historiadores (5), me centraré en lo que podíamos denominar su visión de la educación. Porque lo que sí es evidente es que Alba conectará con las ideas y los planes de los hombres de la Institución y hará viables sus proyectos. ¿Es simplemente una sintonización o existe por parte del ministro un programa previsto, que se terminaría llamando I-E? Veamos cómo se desarrollan los acontecimientos.

Hay una toma de posición de Alba tras la derrota del 98 y lo que ella conlleva. Pero no es una toma de posición al estilo de los

---

(3) TERÁN, M. de: "Recuerdos de los primeros tiempos", en *Sesenta Aniversario de la fundación del Instituto-Escuela*, mayo, 1978, pág. 9.

(4) G.ª VENERO, M.: *Santiago Alba, monárquico de razón*, Madrid, Aguilar, 1963.

(5) Véase las que reseña José M.ª Escudero: *Historia política de las dos Españas*, tomo I, pág. 410 y ss.

noventaiochistas, sino más optimista, buscando soluciones. La encontramos en el Prólogo a la traducción que hace del libro de Demolins *En qué consiste la superioridad de los anglosajones* (6). El libro tuvo cierta resonancia en España y se reeditó tres veces. El amplio prólogo de Alba ocupaba más de la tercera parte y en él hacía un examen de conciencia de un joven castellano ante esa España derrotada. Su protesta la dirige muy especialmente contra el sistema económico y educativo español. Qué se iba a pedir a un país que dedicaba el 1,5 por 100 de su presupuesto a la instrucción pública frente al 8,5 por 100 de Inglaterra o el criticado por Demolins de Francia, del 6,5 por 100. "...Redimamos primero —dice Alba— a esos millones de españoles que no saben ni leer ni escribir... Dignifiquemos al Magisterio y la escuela pública para que a uno y a otra vayan todas las clases... No aspiremos a empollar un sabio, sino a educar muchos millones de hombres... La escuela yanqui racional, humana, floreciente, es la que ha vencido a la escuela de España, primitiva, rutinaria y pobre... ¡A la escuela, españoles; al trabajo...! Ahí está nuestro único, realizable, digno y humanitario desquite" (7).

Ciertamente la visión que de la enseñanza y de la educación nos presenta el joven Alba es moderna, cercana a aquella que se imparte ya en las aulas de la Institución Libre de Enseñanza. Añade indignado en dicho prólogo: "El régimen español no forma hombres... Ni el maestro en sus canturreos históricos, ni el Instituto en sus lecciones de memoria; nadie, nadie cultiva aquí al hombre, al ciudadano ennobleciendo sus sentimientos, dando robustez a su cuerpo y a su alma. Nuestra educación es incompleta y queda reducida a una superficial instrucción". Ve ya Alba futuras escuelas e institutos "sin exámenes anuales ni educación memorística, sino en convivencia moral e intelectual entre el que enseña y el que aprende". Y por fin, una referencia a La Fuente: "Moriremos nosotros sin conocer aquí espíritus generosos que ofrezcan a la Patria ese primer sacrificio, ya intentado primeramente por don Francisco Giner de los Rios y sus colegas" (8).

Alba regeneracionista. Habría que hacer aquí referencia a la relación de Santiago Alba con Costa, con Paraíso y con la Unión

---

(6) Librería de Victoriano Suárez, 2.ª edición. Madrid, 1899. DEMOLINS, Eduardo: *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, versión española, prólogo y notas de Santiago Alba, doctor en Derecho, Madrid, Librería Victoriano Suárez, 1899.

(7) En su *Problemas de España*, de 1916, mantiene que fueron las escuelas prusianas las que vencieron en 1870 y las escuelas norteamericanas las que vencieron en 1898.

(8) Prólogo, pág. XXX.

Nacional. Costa entró en contacto con Alba alrededor de 1898, con ocasión de la Primera Asamblea de Cámaras de Comercio. A partir de entonces comenzó una relación entre ambos que, en parte, podemos seguir gracias a las cartas que se conservan.

Ya en la Primera Asamblea de Cámaras de Comercio, en Zaragoza, en 1898 presentan un capítulo dedicado a Instrucción Pública, del que destacaré los siguientes textos: "Efectividad del precepto de la enseñanza elemental, gratuita y obligatoria. Transformación de la Instrucción Pública en general, dándole un carácter positivo o práctico, creando escuelas de Agricultura y de aplicación a las diferentes artes e industrias y favoreciendo la actual carrera de Comercio".

Las Cámaras de Comercio celebraron su segundo gran comicio en Valladolid, a partir del 14 de enero de 1900. De esta Asamblea Nacional saldrá configurada la Unión Nacional. El programa de reformas es amplísimo y a través de él nos encontramos con el Alba regeneracionista. En esta labor de reforma no podía faltar la educación:

"Reorganizar la enseñanza, acometiendo la obra de la educación integral obligatoria y gratuita, retribuyendo debidamente al profesorado..." (9).

En el acta de la Junta de la Unión Nacional de Logroño se dice, en esta misma línea: "En cuanto a las leyes, esta Junta se ha fijado primeramente en las de enseñanza pública, por entender que la regeneración de España es un problema, cuyo principal factor está en la escuela. Es indispensable una ley completa de instrucción pública, que debe ser obra 'muy meditada', y en la que coincidan el mayor número de opiniones; pero, mientras ésta se lleva a cabo, hay dos reformas que no admiten aplazamiento: la dignificación de la carrera del magisterio... creando un cuerpo facultativo de profesores de instrucción primaria, pagado por el Estado, y la transformación de la Segunda Enseñanza..." (10). ¿Este "muy meditada" significa que Alba pensaba ya en ese "ensayo" pedagógico que terminó siendo el I-E? No creo yo que ese juicio tenga más alcance que el propio de una persona, como Alba, muy conocedora de la realidad. En cualquier, caso su actuación en la Unión Nacional nos lo sitúa dentro de las coordenadas regeneracionistas de la época. Regeneración a través de la educación.

El problema español, un problema pedagógico. Esa podría ser la formulación del ya ministro de Instrucción Pública en 1912.

---

(9) Archivo Alba.
(10) Acta impresa sin fecha. Imprenta F. Martínez, Archivo Alba.

Textualmente dirá Alba en el discurso de apertura de curso en la Universidad de Valladolid: "He llegado a la conclusión poco agradable para improvisadores y 'providencialistas' de que el problema español es, ante todo, un problema pedagógico de larga y penosa solución". Y más adelante añade que: "Todo el problema español reside a la hora presente en la Escuela; todo el problema español es un problema pedagógico; toda la política de España debiera matizarse y definirse por una bien acentuada característica pedagógica, expresión reflexiva de un estado de opinión previamente solicitado, estimulado y conducido por las fuerzas políticas nacionales y por las llamadas clases directoras" (11).

Alba, en fin, hace suyas las palabras de la Corona en el discurso de apertura de las Cortes de 1912, cuando dice: "Considera mi Gobierno como cuestión primordial la de la enseñanza, y para su desenvolvimiento y nivelación con la cultura universal ningún medio será omitido..."

Misión fundamental de la escuela: formar hombres. En el Prólogo a la obra de Demolins, haciendo suya una pregunta de éste, se preguntaba Alba: "El régimen escolar español ¿forma hombres? Y una voz interior, acusadora o sincera, gritábame sin vacilaciones ni eufemismos: ¡No!" Y ya Ministro de Instrucción Pública añadía: "... tengo que mantener aquella afirmación; que repetir el lamento que contiene; que excitaros a todos, Maestros, escolares y pueblo que nos escucha a que me ayudéis, a que me ayudéis y empujéis a cuantos gobiernan, para que deje de ser cierta aquella amarga y dolorosísima confesión" (12).

Tolerancia y neutralidad, dos valores que deben estar presentes en toda labor educacional. Decía el ministro Alba refiriéndose a la obra educativa que pensaba llevar a cabo desde el Ministerio: "... tan grande obra no podrá realizarse, no se realizará jamás, simplemente, fríamente, como una obra mecánica, resultante de unas cuantas cifras adicionales al Presupuesto. Toda ella habrá de ser dirigida, estimulada, vivificada, por un alto y humano espíritu de tolerancia y de neutralidad: por un intenso amor a la fraternidad universal, sin distinción de castas ni de orígenes, de creencias ni de preocupaciones". Y en otra ocasión habla de la necesidad de respetar a todas las creencias, como ocurre en todos los países cultos, aunque tengan como religión oficial la católica, como en España: "No queremos otra cosa sino llegar a la pacificación de

---

(11) *La Izquierda Liberal. Campañas políticas de don Santiago Alba,* Imprenta Castellana, Valladolid, 1919, 896 págs.

(12) Idem, pág. 4. Igual que los entrecomillados siguientes.

las almas con el remedio de la tolerancia mutua". "...Entremos de una vez en el concierto general de la cultura y de la tolerancia europeas".

Atención prioritaria: el Maestro. Señala Alba que, aun en el supuesto de que se dispusiera de medios económicos, buenos edificios, etc... para lograr una auténtica labor educativa "quedará todavía, al lado de ella, por encima de ella, mejor dicho, la obra más difícil, más personal, porque es obra viva, de carne y de sangre, de músculo y de nervios, de corazón y de alma, de vocación y de desinterés: obra de propagandista, de evangelizador, de apóstol, de soberano y magno creador: ¡El Maestro!". Pero Maestros que deben recibir la formación adecuada: "Formando Maestros nuevos, no sólo mediante cursos normales, sino con ensayos de vida en común, viajes y colaboración a su formación pedagógica de todas las fuerzas vivas docentes, desde la Universidad hasta el taller...".

Recordaré que fue el Magisterio la razón final de la dimisión de Alba, empeñado en sacar adelante, por encima de todo, su programa de reformas económicas del Magisterio. Dimitió el 2 de octubre.

Sistema educativo que debe enriquecerse con nuevas fórmulas. Piensa Alba que es imprescindible ensayar instituciones complementarias, normales ya en otros países, como "campos de juego, cantinas escolares, asistencia médica, jardines, baños, salas de lectura, bibliotecas circulantes, instituciones de mutualidad escolar, colonias de vacaciones, sanatorios, núcleos de asistencia familiar".

Y a ello se une la institución de misiones pedagógicas, la organización de la inspección con criterios modernos, la creación de publicaciones especializadas, siempre "conexionando y fundiendo, en cierto modo, la Escuela con la Universidad... creando un sistema de becas para que puedan trabajar los Maestros periódicamente en el Museo Pedagógico, en las Universidades y en el extranjero".

Pero además de lo dicho, el ministro Alba en 1912 planificaba ya la creación de escuelas profesionales, de enseñanza técnica, con una gran visión de futuro, porque como él mismo decía "la educación marcha en todo el mundo por tan prácticos y apariencia modestos cauces. En la gran ferrería de la Patria tenemos, ante todo, que templar el metal, más humilde pero más recio, donde han de formarse los futuros ciudadanos. Seguir haciendo de ellos Abogados sin pleitos, Médicos sin enfermos, Bachilleres sin aptitud determinada y candidatos a todo con todas las aptitu-

des viciosas conocidas, es proseguir una obra suicida y al mismo tiempo inhumana para los que de ella son el fruto". Copiando una vez más de Inglaterra —él era un gran admirador de lo inglés— piensa que hay que resolver el problema "no sólo intensificando y modernizando las enseñanzas de alto nivel técnico-comercial e industrial, sino facilitando y vigorizando aquellas otras, que han de actuar principal y casi exclusivamente sobre las aptitudes de nuestros obreros".

Este programa reformista de Alba quedó, de momento, en intenciones en 1912 y él lo retomará años más tarde. Recordemos que Alba había tomado parte en el segundo gobierno Canalejas, adscrito al grupo moretista. Con el asesinato de Canalejas y la designación como Primer Ministro de Romanones, Alba sería nombrado Ministro de Gobernación, aplazando así sus proyectos educacionales (13).

Regeneracionismo. Formar hombres como misión fundamental de la escuela. Espíritu de tolerancia y neutralidad... Todo ello lleva una música de fondo que está recordándonos aquellos rasgos que caracterizaban a la Institución. ¿Es que existió alguna conexión entre Alba y la ILE?; hubo una relación cordial entre el político y algunos de los máximos dirigentes de la ILE, si bien Alba nunca fue institucionista. ¿Cabría entonces pensar que esta relación pudiera existir entre el Partido Liberal y la ILE? Porque no deja de ser una realidad que las reformas más audaces, en la línea institucionista o gineriana se lograron siempre gracias a gobiernos liberales. Vayamos por partes. Por un lado es cierta la relación entre Giner y los políticos más progresistas de su época, que en ocasiones le consultaban sobre cuestiones puntuales. En concreto, hubo un buen entendimiento entre el Partido Liberal y la Institución Libre de Enseñanza, personalizado en sus cabezas: Segismundo Moret y Francisco Giner. Y es todo un dato que por expreso deseo de Giner, Moret fue Presidente de la ILE desde 1901 a 1913, en que murió. De este buen entendimiento serían fruto, al menos en cierto sentido, la creación del propio Ministerio de Instrucción Pública en 1900, la Escuela de Criminología (1903), la Junta para Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de Estudiantes (1910), el Centro de Estudios Históricos (1910), el Museo de Ciencias Naturales (1910), etc.

Por otra parte habría que hacer referencia al papel tan importante que van a ir adquiriendo los intelectuales que se agrupan alrededor de *El Sol*, que aparece en 1917, y de la propia Junta y

---

(13) GÓMEZ MOLLEDA, M.ª D.: *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, 1966. Véase, especialmente, cap. X.

sus realizaciones. Intelectuales que en gran parte —recordemos el caso de José Ortega y Gasset— se adscribirán al Partido Republicano Reformista que capitaneaba Melquíades Alvarez. Y que de colaborar con los partidos turnantes en el sistema político vigente lo harían con el más progresista, es decir, con el Partido Liberal. Y aquí precisamente hay que situar la figura de Santiago Alba. Recordaré que se había incorporado al liberalismo oficial a través de la fracción moretista. Alba es calificado siempre como un hombre pragmático y realista, conocedor de la realidad del país y que la tenía en cuenta a la hora de sus realizaciones políticas. Madariaga destaca precisamente eso: "La novedad de Alba —dice en el retrato que hace de él— consistió en que era un hombre para quien la realidad exterior existía. Parece modesto el mérito... Quizá para Inglaterra o Suecia; pero para España, lejos de ser *modesto, era un mérito, entonces muy singular*" (14). Raymond Carr le llama "regenerador práctico de la escuela de Costa" (15). Y señala que, como Canalejas, Alba pensaba en "trocar el Partido Liberal en un partido de 'realizaciones' ".

Podemos situar a Alba en este contexto como el hombre que, junto con otros liberales —no podríamos olvidar la figura de Romanones—, elaboró programas políticos modernos que pudieran atraer a la izquierda. El deseo de colaboración de algunos de éstos era sincero. Carr apunta que los reformistas se tornaron "republicanos gubernamentales", "si los liberales situaban a la monarquía en el camino de la reforma práctica, se beneficiarían de su benevolencia y cooperarían en su vida parlamentaria. Si la monarquía desafiaba a la opinión, se enfrentaría con la revolución permanente del republicanismo" (16). Alba sería, de esta forma, el hombre puente que podía insertar esa tendencia intelectual en la política. Guillermo Díaz Plaja pone de relieve este rasgo precisamente: "Es muy interesante recoger la figura de Santiago Alba como la del político que se percata del papel que han de asumir los intelectuales en la cosa pública, justo en el momento en que la Institución Libre de Enseñanza por una parte y el grupo de *El Sol* por otra... exige la presencia de una 'élite' en el 'regimiento de la cosa pública' " (17).

Es cierto también que de esta forma y contando con la sensibilidad y capacidad de conexión del propio Rey con toda esta corriente se producirá una aproximación de la realeza a la intelec-

---

(14) MADARIAGA, S. de: *Españoles de mi tiempo*, B-1981, pág. 105.

(15) CARR, R.: *España 1808-1936*, Madrid, pág. 480.

(16) Idem.

(17) DÍAZ-PLAJA, G.: "Alba y el Instituto-Escuela", *El Norte de Castilla*, 22-XII-1972.

tualidad española. Recordemos, por ejemplo, las visitas de Alfonso XIII a la Residencia.

Por todo ello podemos pensar que un fruto más de esa cordial colaboración entre Institución y Partido Liberal sería el Instituto-Escuela, aunque para entonces ya estén muertos Canalejas, Moret y Giner. Participarían directamente el nuevo rector de ILE, Cossío; la cabeza del proyecto, Castillejo, y el moretista superviviente, Alba.

Pero esto tendrá lugar en 1918, cuando, una vez más, Alba ocupe la cartera del Ministerio de Instrucción Pública. Tal vez merezca la pena recordar, con García Venero (18), cómo se llegó a este nombramiento. El Gobierno Nacional constituido por el propio Rey con representantes de casi todas las minorías dinásticas, preveía en la cartera de Fomento a Alba, y en la de Instrucción Pública, a Cambó. Fue el propio Alba quien hizo ver a Alfonso XIII la conveniencia de intercambiar ambas carteras, sugerencia que fue aceptada por el monarca y por Cambó. Así lograba de nuevo ser Ministro de Instrucción Pública. Y desde esta plataforma daría paso al Decreto de creación del Instituto-Escuela.

Cuando años más tarde el nuevo centro, tratando de defenderse ante las oscuras intenciones de los hombres de Primo de Rivera que intentarán cerrarlo, publica un grueso volumen de la labor realizada desde su fundación, Castillejo se lo envía a Alba, que se encuentra exiliado en París, con una carta, inédita hasta ahora, que no me resisto a reproducir textualmente (19). Dice así:

"Madrid, 18 - II - 1926. Mi querido amigo: Por este correo envío a usted uno de los primeros ejemplares del volumen en que hemos reunido informaciones y resultados del Instituto-Escuela que usted fundó.

Lo puso usted generosamente en manos de la Junta con el criterio más abierto que las circunstancias permitían. Se ha hecho un esfuerzo lleno de lagunas y errores; pero creo que en el nivel más alto que el país a la sazón puede dar. Y ha sido un éxito de la categoría de los 'alarmantes'.

No sabemos cuál será su suerte. Ahora tiene que decidir el Gobierno, según verá usted en el dictamen final.

Creo ser intérprete hacia usted del agradecimiento de centenares de familias y de unas docenas de hombres que dan su vida a los intereses de la educación.

Y esto con tanta mayor obligación y gusto cuanto más alejado y perseguido se encuentre usted.

Ojalá que ese volumen le lleve el goce de contemplar el fruto de lo

---

(18) G. VENERO, M.: *Santiago Alba, monárquico de razón*, Aguilar, Madrid, 1963, 487 págs.

(19) Cartas de Castillejo a Alba y de Alba a Castillejo. Archivo privado de don Jaime Alba.

que usted sembró y la buena voluntad con que hemos querido permanecer fieles a los ideales que usted llevó a la *Gaceta*.

Un saludo afectuoso de su buen amigo q.e.s.m. José Castillejo".

La carta es de un interés histórico y humano grande. Castillejo considera a Alba fundador del Instituto-Escuela. La respuesta que el político liberal envía a Castillejo merece también nuestra atención. En ella está presente el Alba regenerador, el Alba imbuido de esos valores que la Institución difunde, que el Instituto-Escuela pregona —"mi tan amado Instituto-Escuela", dice en la carta—.

Seleccionaré algún párrafo:

"La experiencia realizada por ustedes acredita la eficacia de un núcleo de voluntades selectas, puesto al servicio de un alto ideal, aun en medio de ese ambiente, pleno de indiferencia o de hostilidad para tales empresas renovadoras".

Una vez más Alba reitera su creencia en que el problema de España es fundamentalmente "un problema pedagógico":

"Más que nunca creo que el problema de España es un problema de educación. Las generaciones actuales hemos de sentir abnegación bastante para crear un futuro superior a la España que nos ha tocado vivir y padecer. Un ciudadano más culto, más fuerte, más cuidadoso de su dignidad civil, hará siempre imposible la vergüenza grotesca que hoy nos sonroja ante el mundo. Mi amigo Caillaux me decía no hace mucho que la Escuela francesa, por las leyes Ferry, había salvado la República, a través de la guerra, y más aún, a pesar de las desilusiones de la paz. Nosotros podemos decir que la falta de la Escuela española ha hecho posible una Dictadura analfabeta. Proclamémoslo así, pero no seamos ante ello conformistas, ni lo parezcamos. Tanto como la acción, importa a los españoles el ejemplo..."

"Mi parabién a usted y a la Junta, que han acreditado con hechos incontrovertibles ser dignos de la confianza que les entregó el Ministro de 1918. Mi gratitud a todos por el hidalgo recuerdo que ahora me dedican, en la persecución y en la ausencia, que usted evoca. ¡Bah! Ante el concierto de las almas que piensan y quieren lo mismo, valen bien poco el sable y la *Gaceta*. Media docena de niños de los que ahora se educan en el Instituto-Escuela me vengarán y nos vengarán a todos los españoles 'europeos', sin ruido y sin sangre, dentro de pocos años...".

V

REACCIONES PRODUCIDAS ANTE LA CREACION DEL INSTITUTO-ESCUELA

Leyendo con atención el Decreto de creación del Instituto-Escuela da la impresión de que se quería iniciar el ensayo con toda modestia. No se incide apenas en el tema de presupuestos porque el profesorado procedería del escalafón del Ministerio. La primera ubicación, como veremos en seguida, tampoco producía grandes desembolsos iniciales y para evitar suspicacias se dejaba la puerta abierta aceptando otras iniciativas procedentes de cualquier otro Instituto. Recordemos que, como demostró Luis de Zulueta, y era unánimemente sentido, en Madrid era imprescindible muy especialmente la creación de más Institutos. Sin embargo, la aparición del nuevo Centro no pasó desapercibida. Desde ciertos sectores sociales no se valoró ni la originalidad del ensayo ni el hecho de que un nuevo centro resolvería en parte el problema planteado en Madrid. No, por el contrario se organizó toda una campaña que tuvo su proyección en la calle, en la prensa y en el Parlamento.

Cierto es que esta campaña se entiende, se explica, si consideramos que lo único que vieron los detractores del nuevo centro fue una obra más de aquellos hombres de la Institución Libre de Enseñanza. Recordemos las campañas ya descritas que desde siempre organizó la prensa de derechas, muy en particular *El Universo* o *El Debate*. Para este último no se trataba ya de considerar en profundidad el ensayo planteado, no se trataba de analizarlo objetivamente. No. El Centro que nacía se situaba desde los primeros momentos en ese campo de batalla de la "guerra de ideas". Castillejo en 1935 hacía referencia a las múltiples dificultades que fueron surgiendo y que impidieron que la gran obra que tenían entre manos diera todos los resultados apetecidos. "La fracción más ruda del jesuitismo español —dice— impuso su criterio de separación y guerra solapada" (1).

Me detendré muy brevemente en alguno de los aspectos de esta campaña inicial. ¿Qué es lo que se critica?:

1.º Se dice que el nuevo centro está marcado por un carácter aconfesional y antirreligioso.

---

(1) CASTILLEJO, J: *Guerra de ideas...*, o. c., pág. 102.

Podemos ilustrar este apartado aludiendo al artículo que en el diario *El Universo* escribe E. Josué, el 12 de mayo, analizando y criticando el nuevo decreto. "No deja de llamar la atención —dice el periodista— que en el articulado se nombre la enseñanza de la Religión en un apartado, o mejor dicho, en un breve inciso en que se dice: 'para la enseñanza de la religión se observarán las disposiciones vigentes'... poco, muy poco es esto, pues la religión es bien sabido que en las disposiciones vigentes disfruta en la Segunda Enseñanza una completa desconsideración... La estudia quien quiere; está en peor consideración que la gimnasia, puesto que en esta asignatura (?) es obligatoria la matrícula, y en Religión, no".

Por su parte, el "Centro de Defensa Social" de Madrid dirigirá una misiva al Presidente del Consejo de Ministros contra el Decreto Alba, con estas palabras: "El Centro de Defensa Social de Madrid, dedicado con todo su ahínco a la causa católica... obtenga la derogación de dicho precepto, a fin de atajar los daños que su ejecución acarrearía a la Religión y a la Patria" (2).

2.º Se ataca la autonomía concedida al Instituto-Escuela porque de ella carecen otras instituciones docentes.

El editorial de *El Universo* de 18 de mayo gira en torno a este tema: ¿Por qué no se reconoce la autonomía a los 'bonísimos' colegios de las órdenes religiosas y a los que dirigidos por profesores seglares son también excelentes?"

Autonomía por igual para todos los centros docentes. Este es el grito de *El Debate:* "El señor Alba se la otorga sólo a la Junta para Ampliación de Estudios y a la Residencia de Estudiantes... Mantenemos cuanto hemos escrito acerca de tales nefastas instituciones y organismos: mas 'ahora', sistemáticamente, estratégicamente, no nos oponemos a que la Institución labore y ensaye... Sólo nos dirigimos al señor Alba y le demandamos que, si reconoce a la Institución la libertad que la ley otorga a todos los españoles, no se la niegue a ningún otro centro oficial o privado de Segunda Enseñanza" (3).

¿Cómo responde el Gobierno ante estas críticas? Contamos con la contestación que el Presidente del Consejo de Ministros, Antonio Maura, envió a la Liga de Señoras de la Acción Católica de Barcelona. Dice así: "Señora Presidente: ... Aunque hallo plausible el sentimiento que inspira su protesta (contra los proyectos de Instrucción Pública), creo que se hacen ustedes eco de suspicacias que no justifican los actos del Ministro de Instrucción Pública.

---

(2) *El Universo,* 15-V-1918.
(3) *El Debate,* 15-V-1918.

Tengan ustedes la seguridad de que el propósito del Gobierno es marchar acorde con el sentimiento religioso del país..." (4).

Sin embargo, las críticas surgieron también de otros ámbitos. Por ejemplo, de la Junta de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, que se solidarizó con el Inspector general de enseñanza que había dimitido a raíz del Decreto. Y también el tema suscitó polémicas en el Parlamento. En la sesión del 15 de mayo de 1918 el diputado tradicionalista señor Zabala decía: "El Estado que no atiende en forma debida las necesidades urgentísimas de los establecimientos oficiales de enseñanza, consigna cantidades importantes del presupuesto, y generosa otorgación de libertad para administrar aquellos organismos, que de hecho son hijos de la Institución Libre de Enseñanza..."

Las protestas de la calle se concretan en un mitin que, "en pro de la libertad de enseñanza", se celebró en el teatro de la Comedia de Madrid el día 1 de junio. *La Nación* nos da una amplia reseña del acto, al que concurrieron muchos escolares, numerosos catedráticos y políticos.

La presidencia del acto fue ocupada por el señor Commelerán, junto a quien se sentaron los señores Bergamín, Rodríguez San Pedro, Ugarte, Burgos y Mazo, Bonilla San Martín, Silió y Allendesalazar.

Las palabras de Commelerán abriendo el acto aclararon el objeto del mitin: protestar por el Real Decreto de 10 de mayo creando el Instituto-Escuela.

Bonilla y San Martín echa la culpa de la situación de la enseñanza en España a los ministros que, con raras excepciones, "han tenido buena voluntad, pero no han llegado con la preparación necesaria. Y así ha ocurrido que sobre la *Gaceta* ha caído un chaparrón de disposiciones, deshilvanadas y contradictorias". Critica muy duramente el estado de los estudios universitarios, y en concreto de la Universidad Central, y los compara con los europeos y americanos. La culpa, según él, no está en el profesorado, sino en los medios de que disponen los centros, porque "los ministros no hacen ningún caso de los informes de los profesores sobre las necesidades de los distintos centros, quizá porque al haber hecho caso hubiesen tenido que detenerse a estudiar despacio, minuciosamente, muchas cuestiones". Y aquí hace, según la referencia, la única alusión a la ILE: "Les ha sido más cómodo abandonarse en brazos de algunos grupitos que los rodean". En España hay que inculcar a los muchachos el mismo espíritu que en Alemania, "espíritu de gran amor a la Patria".

Allendesalazar habla de la instrucción oficial en general y Silió

(4) *El Universo*, 3-VI-1918.

centra, por fin, el tema en la Segunda Enseñanza. "Si intentase el Ministro de Instrucción Pública —dice Silió— hacer algo sincero y acertadamente reformador, nosotros hubiésemos estado a su lado y hubiéramos prestado calor al proyecto; pero vemos que, desgraciadamente, lo que se hace es exclusivista, y nosotros por eso nos oponemos, sin dividir la cuestión en izquierdas y derechas". Analiza el Decreto en cuestión detectando numerosas contradicciones. Critica el estado de la Segunda Enseñanza: "Protestamos de la rutina... Lo que deseamos es la libre iniciativa".

El ex ministro de Instrucción Francisco Bergamín dio públicamente las gracias al Ministro de Instrucción Pública por la publicación del Decreto porque, dijo, "ha sido el aldabonazo que ha despertado a la enseñanza oficial". Protesta contra los planes de Alba, porque "desacredita a la enseñanza deshonrándola". Y respecto a la libertad de enseñanza, recuerda sus proyectos como Ministro lamentando "que se haya intentado esa libertad en varias ocasiones, sin que se haya visto el modo de adaptar la teoría a la realidad". Habló también de lo sagrado de la enseñanza y que "no podía dejarse la administración de la cultura en individuos irresponsables". "Hay que conocer la verdad por amor desinteresado a la verdad" y no fabricar sin más licenciados y doctores. Ve el Bachillerato como el medio del niño de "poseer un caudal de conocimientos generales que le facilitasen la lucha de la vida y le preparasen para darse cuenta de su papel en la sociedad". No se ha llegado en España a la libertad de enseñanza "por falta de espíritu tolerante" y hasta que no se logre "no podrá acabarse con la disparatada ley de enseñanza y confeccionar un nuevo sistema".

Las conclusiones del mitin, según los organizadores, serían: autonomía de enseñanza, condicionándola; igual ensayo de autonomía para la Universidad que para el Instituto, y en cuanto a enseñanza privada, que nadie, fuera quien fuera, pudiera expender títulos.

Desde *El Liberal* se comenta este mitin en un artículo que se titula "El equívoco de la libertad de enseñanza". Se critica ferozmente a las derechas, a las que identifica con las fuerzas clericales. "Rara vez habrá asistido tanto clérigo a un mitin". "En toda Europa, desde hace muchos años, las derechas clericales vienen defendiendo esa tesis equívoca de la libertad de enseñanza". Se trataba allí, viene a decir el comentarista, de defender en algún modo "la fe de nuestros mayores y la de España tradicional". Y éste, dice, debía ser el objetivo, ya que no entiende la indignación contra una Junta —"esa Junta de Cajal, Torres Quevedo, Carracido, Bolívar, Menéndez Pidal, Marvá, Hinojosa, Amalio Jimeno, Simarro, Sorrolla, Casares, Buylla, Gabriel Maura y el vizconde de

Eza—, que intenta hacer un ensayo de Escuela o Instituto". Porque, añade, "si con ello no peligra la religión ni las venerandas tradiciones no parece que deba quitarnos el sueño un ensayo hecho por una Junta a la que todos los años se la piden estrechas cuentas en el Parlamento". Porque, termina, en cualquier caso, si el ensayo saliera mal, sería uno más de lo que en España se ha ensayado y no ha resultado, pero si saliera bien "se elevaría la segunda enseñanza oficial, habría internados seglares del Estado, con espíritu moderno...". Se pregunta si no será esto precisamente lo que se teme, que pueda, andando el tiempo, ser una competencia a los colegios religiosos e internados "que tienen punto menos que monopolizada la segunda enseñanza en España". Y termina así: "Preferimos creer que ven en la llamada libertad de enseñanza una aspiración político religiosa, ya que, al cabo, por ese camino, la Iglesia dirigiría toda la educación nacional y el Estado se limitaría, humildemente, a prestarla su protección y sus subsidios" (5).

Dentro de las reacciones que produjo la aparición del decreto fundacional del Instituto-Escuela, algunas procedentes de los Institutos de Bachillerato, merece reseñarse la que formuló el Instituto de Toledo bajo el título:"Protesta contra el establecimiento del Instituto-Escuela". Elaboró dicha protesta del claustro de catedráticos y profesores el ponente Eloy Luis André, catedrático de Filosofía que, años más tarde, publicó su informe con el título *El espíritu nuevo en la educación española* (6). Es el suyo un examen profundo del Decreto de creación del Instituto-Escuela al que acompaña una alternativa de plan general de las reformas más urgentes que debían llevarse a cabo en la enseñanza secundaria.

El informe se dirige al Ministro de Instrucción Pública aplaudiendo la iniciativa, el propósito y la finalidad al crear el Instituto-Escuela, pero protestando al mismo tiempo por la forma de llevarlo a cabo.

La crítica a la filosofía del Decreto, desarrollada en la exposición del mismo, se hace desde los siguientes puntos:

a) Por el olvido de que son objeto el resto de los Institutos. La reforma debe nacer en completa identificación con el personal docente de los Institutos y el nuevo Centro no debe nacer "frente a", sino "surgir de" los propios Institutos, para integrarse en ellos. El Estado, a la hora de abordar reformas educativas, cuidará que "la experiencia del profesorado actual y el saber del reformador

(5) *El Liberal*, 6-VI-1918.

(6) LUIS ANDRÉ, E: *El espíritu nuevo en la educación española*, Madrid, 1926, págs. 1-26.

han de colaborar decisivamente, unánimemente, resueltamente, a una obra común, maduradamente trazada y discutida, pero rápida y vigorosamente ejecutada, porque la juventud no es un conejillo de Indias, para experimentar con ella *in anima vili*".

b) El nuevo Centro no debe ser secuela de la Universidad ni de la Junta de Pensiones, sino "Instituto nacional".

Primero porque el nuevo Centro debe quedar con plena capacidad de libertad de funcionamiento, con plena autonomía. Además, porque la libertad de ensayar podían intentarla las instituciones educativas de iniciativa libre, pero el Estado, por su parte, "si ha de tener un poder, una función y una misión docente, no puede menos de definirla primero y de ensayarla, sin titubear, después". En esto, segun Eloy Luis André, no puede haber libertad, "porque toda libertad es, en último término, conciencia de necesidad, por la cual, a medida que más y mejor se conoce al alumno y los ideales educativos de la época en que se vive, la educación ha de darse siempre como una constante en función de aquellas dos variables".

En segundo lugar se cuestiona muy seriamente la razón de que sea la Junta de Pensiones la que supervise el nuevo Centro. Porque en dicha Junta no hay ningún catedrático de Instituto y porque "¿puede un investigador, por el hecho de serlo, adquirir patente de maestro de la adolescencia, sin más ni más?"

La solución está en la creación de un Instituto Nacional de Educación de la Adolescencia que "ha de gozar de autonomía intrínseca, sin tutela de ningún género".

Recordemos que el Decreto justifica el que la gestión del ensayo se encomiende a la Junta por tratarse de un organismo oficial que, al mismo tiempo, era administrativo y técnico y que actuaba bajo normas dimanadas del Ministerio, pero gozando de un margen suficiente de acción. Además, se pone de relieve que la Junta llevaba varios años en contacto con las familias españolas, así como con el cuerpo docente y las instituciones científicas y pedagógicas del extranjero. Y en concreto para la acción educadora contaba con la ventaja de tener ya organizado en la Residencia de Estudiantes un grupo de niños y otro de niñas, "que podrán facilitar el ensayo que se le encomienda y encontrar en el nuevo sistema el complemento que, sin duda alguna, su propia naturaleza ya reclamaba".

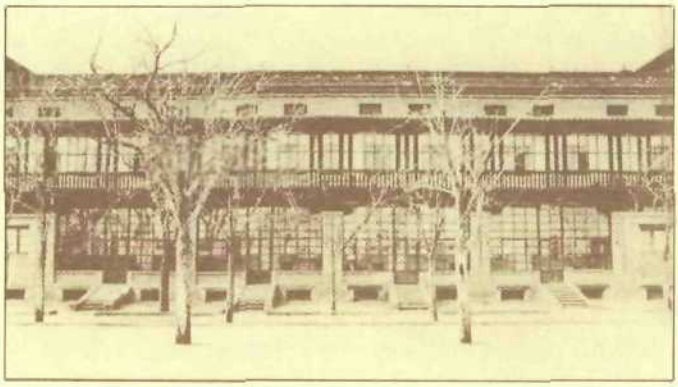
c) Se critica este modelo ofrecido por el Decreto como base para orientar la reforma que venía funcionando en la Residencia de Estudiantes.

Según el informe que comentamos, la Residencia es una "institución genuinamente extranjera, trasplantada a España, sin tener

en cuenta los precedentes de la tradición". Es, se dice, un "internado exótico", en el que el grupo de adolescentes de ambos sexos no pasaba en 1915 de cincuenta y cinco. Se le acusa de ser internado cuando los internados son rechazados en Europa; de acoger a niños de una clase social acomodada; donde no está probada la solución del problema planteado en la adolescencia en las relaciones entre la libertad y la disciplina, donde sigue empleándose el sistema de bifurcaciones de los estudios en letras y ciencias, cuando este sistema está desaconsejado en el extranjero, etc.

Se critica el costo de los alumnos —135 ptas. mensuales—, que según el informe podría reducirse a la mitad, así como el intento de mantener el "tipo de vida familiar", cuando los grupos fueran de 35-40 niños.

Se enjuicia muy duramente el deseo de transformar lo que hasta entonces venía siendo una institución docente de carácter privado en otra ya oficial, intentando con ello poder "evadirse de las horcas caudinas del examen de los Institutos, obteniendo el privilegio de la colación de grados". Pero al actuar asi el Estado provocó que "las instituciones libres de educación creyeron llegado el momento de recabar para sí el privilegio que se otorgaba a la Residencia de modo más o menos velado, y prepararon el ambiente para reclamar la libertad de enseñanza". Porque era la ocasión que aprovecharon los enemigos del Estado docente para exigir "el mismo privilegio que se otorga a la Residencia, en cuyo Patronato, formado por nombres más o menos ilustres, no figura ni un catedrático de Instituto, ni un consejero de Primera Enseñanza, bajo cuyo pabellón espléndido se cobija". Porque en definitiva, apostilla el informe, "a un Estado que se declara impotente para enseñar, hay derecho a despojarle de esa función y restituirla a la actividad social".



Edificio de la Residencia de Estudiantes.

Se pregunta también por qué se niega a las Corporaciones oficiales encargadas de la educación de la adolescencia y se otorga a un Patronato, a una Residencia "que no ha demostrado su competencia profesional en estas materias". Y si bien destaca el hecho de que el nuevo Instituto-Escuela se organizará con elementos del profesorado de Segunda Enseñanza, se critica el hecho de que sea bajo la supervisión de ese Patronato, sometido, dice, no a la prestigiosa tutela de la Junta, "sino al Comité directivo de instituciones privadas", de méritos indiscutibles, pero que, "por su neutralidad religiosa y sus afinidades políticas, encuentra enfrente suyo los dos tercios de la sociedad española".

d) El nuevo Centro formará también los futuros catedráticos y profesores de Instituto.

El *informe apunta que esta idea no tenía nada de original,* ya que había sido apuntada con anterioridad, primero, por Gil y Zárate y, después, por el propio autor del informe que comentamos, defendiendo la necesidad de establecer un Instituto Nacional, en el que maestros "con experiencia y saber orienten la educación, los métodos y los planes, según aquella fórmula ideal que exige la psicología de nuestra adolescencia".

e) El planteamiento del ensayo es de gran amplitud, ya que se desea abarcar los problemas centrales y más delicados de la Segunda Enseñanza. Esto para el autor del informe no hace sino poner de relieve el hecho de que los Centros docentes de la educación de la adolescencia sean, al mismo tiempo, "Centros de investigación del *etnos, ethos, pathos y demos,* de la población escolar comprendida entre los diez y los dieciocho años". Sugiere la necesidad de dictar una ley relativa a la educación general de la adolescencia y el establecimiento de un Patronato Nacional de la adolescencia, "formado por padres, por maestros y por los alumnos de los grados superiores, investigando experimentalmente las condiciones de la atención y del trabajo intelectual de nuestros alumnos, determinando las de la fatiga mental, analizando las diferencias mentales por regiones, reclamando mejoras de higiene y salubridad en los edificios dedicados a la enseñanza... celebrando fiestas académicas, excursiones escolares al campo... iniciando a los alumnos más aventajados en los secretos de la investigación, discutiendo en los Claustros los métodos y prácticas de enseñanza...", etc.

Y como sugerencia para llevar a cabo una reforma en profundidad de la enseñanza sugiere el autor del informe que podría celebrarse una conferencia o asamblea pedagógica, en cuyo seno se hiciera un verdadero examen de conciencia nacional entre todas aquellas personas implicadas en el hecho educativo.

En el examen que se hace del articulado del Real Decreto merece la pena reseñar los siguientes extremos:

— El profesorado oficial debería ser reclutado previo concurso de selección;
— el nuevo Centro debería ser completamente autónomo, dependiendo solamente del Ministerio y de la Dirección de Segunda Enseñanza;
— debería desecharse el internado tal como se hace en los centros oficiales más cultos de Europa;
— frente a los seis grados se sugiere ocho, distribuidos en tres etapas: desde los diez a los catorce años, complemento de la educación primaria, lográndose así el entronque del Instituto y de la Escuela; desde los catorce a dieciséis, educación general de la adolescencia en su período crítico y estudio especial de sus aptitudes y vocación para su orientación futura. Estos seis grados generarían el certificado de aptitud o madurez para el ingreso en determinadas carreras. Y desde los dieciséis a los dieciocho, preparación especializada para el ingreso en la Universidad, las Escuelas especiales y las Academias. Es éste un procedimiento que el informe denomina genético, frente a la bifurcación planteada en el decreto;
— *la enseñanza debe estar a cargo solamente de catedráticos* y auxiliares de Instituto, pero en ningún caso de los aspirantes al magisterio. Por su parte, la enseñanza preparatoria no debe estar en manos de maestros superiores.

Se rechaza de plano la designación de los catedráticos a propuesta de la Junta, "por mermar la autonomía docente del profesorado y someterlo a la tutela implícita de un centro de investigación, que no tiene finalidad técnica ni profesional y, por consiguiente, debe ser ajeno a toda intervención en la formación del profesorado de Institutos".

Se define contra "la falta de inamovilidad de los cargos del Instituto-Escuela, cuyos profesores, al carecer de libertad para enseñar y de garantías de estabilidad en su cargo, no se consagrarán con alma y vida al apostolado de la cátedra, según éste requiere". Se decanta más bien porque se establezca un personal completo con nombramientos irrevocables.

Se muestra en total desacuerdo con el artículo 9.º, que pone en manos de la Junta la facultad de prescindir de un profesor en un momento dado. Representa, dice, una "*capitis diminutio* de la labor docente, de la autonomía del Instituto-Escuela y de la libertad de cátedra".

Se opone a que personas en fase de formación puedan figurar

como aspirantes al Magisterio. Dicha formación, por otra parte, no deberá simultanearse con estudios universitarios, etc.

En fin, la reforma propuesta habrá de hacerse efectiva no esperando seis años para hacer un balance de los resultados del ensayo, sino implantándola por ley.

Junto a estas críticas o comentarios al Decreto de creación del Instituto-Escuela, el claustro del Instituto de Toledo, en su reunión de 11 de junio de 1918 elaboró una lista de peticiones de concesiones y reformas más urgentes, que elevó también al Ministerio y que vienen a ser el corolario de lo anterior y en relación por tanto, con lo que dicho decreto pretendía. No era sino la respuesta a lo que el Decreto señala en su Exposición: "... es propósito del Gobierno otorgar, igualmente, concesiones especiales y recursos adecuados a cuantas iniciativas se le ofrecan por los Claustros respectivos para implantar, en condiciones eficientes, modernos sistemas de enseñanza que parezcan dignos de ser ensayados en España". Estas son las peticiones del Claustro de Toledo:

1.° Concentración de las enseñanzas, reduciéndolas a un número máximo de 12 ó 14, aplicándolas en su desarrollo el método cíclico y gradual.

2° Capacidad de desarrollar o ensayar un plan de estudios propio.

3° Que se le asignase un número determinado de candidatos al profesorado para ensayar con ellos un Seminario Pedagógico.

4° Cambiar las oposiciones, exigiendo tres años de formación de profesorado.

5.° Celebrar una Conferencia pedagógica para fijar las bases de una ley general de Educación.

6.° Establecer el intercambio de profesores con el extranjero.

7.° Crear un Patronato Nacional de la Adolescencia Española como medio para resolver el problema de las relaciones entre la casa y la escuela y entre la escuela y la vía pública.

8.° Modificar el régimen de la disciplina académica.

9.° Establecer la Inspección de la Segunda Enseñanza.

10.° Distribuir más racionalmente las vacaciones.

11.° Reducir la enseñanza libre, creando nuevos Institutos y becas.

12.° Regular e inspeccionar la enseñanza colegiada.

13.° Modificar profundamente el régimen del internado.

14.° Dotar mejor económicamente a los Institutos.

15.° Concentrar en un organismo local, universitario y central todo lo relativo a la burocracia docente, desmembrando la función oficinesca de la función de enseñar.

16.° Establecer obligatoriamente la celebración de Asambleas

universitarias y generales de profesores de Institutos, de Congresos anuales, etc.

17.º Exigir el Bachillerato para el ingreso en toda Escuela profesional o superior.

18.º Que se exija preferentemente el título de Bachiller para el desempeño de determinados cargos de sueldo inferior a 1.500 ptas.

19.º Que en los núcleos urbanos superiores a *20.000* almas se establezca un Centro docente oficial para adolescentes, adaptando las enseñanzas al carácter de cada ciudad.

20.º Que se establezca una Dirección General de Segunda Enseñanza.

21.º Que se mire con especial interés a dotar a Ceuta, Melilla, Larache y Tánger de Centros oficiales de Segunda Enseñanza.

22.º Que procure ensayarse en nuestros centros industriales el tipo de Escuela técnica superior, como medio para ingresar en las Academias militares, de Ingenieros, etc., homologando su grado cultural al de los Institutos.

De todo lo expresado en este capítulo se puede muy bien sacar como conclusión que la creación del Instituto-Escuela dio lugar a diferentes tipos de reacciones de desaprobación. Unas podrían etiquetarse como esperadas y viscerales y procederían de aquellos grupos que estaban por definición contra todo lo que oliera a ILE y atacaban de inmediato cuanto se relacionaba con los institucionistas, echando mano de todo tipo de argumentos, con frecuencia sin gran consistencia. También reaccionaban en contra los que venimos llamando "tradicionales", que en cualquier caso anteponían y contraponían su cosmovisión, intentando desde su particular perspectiva, aunque con argumentos serios, justificar sus juicios de valor. Y existían, en fin, otras personas o instituciones que reaccionaron protestando con argumentos profesionales, podríamos decir, y en defensa de un *status* profesional.

Indudablemente, no se pueden desechar sin más todos los argumentos, todas las críticas que se han reseñado. Parece lógico que se deseara que el nuevo centro surgiera y viviera, como el resto de los centros oficiales, dependiendo del organismo correspondiente del Ministerio. Parece lógico que a la hora de llevarse a cabo una reforma de la educación, de ponerse en marcha un ensayo por el propio Ministerio, se tomaran en cuenta, más que se consultaran, las opiniones y la experiencia de aquellas personas implicadas en los temas de la enseñanza. Sin embargo, no se hizo así. ¿Por qué? Pienso que la respuesta habría que situarla en un doble plano: la que correspondería al Ministerio y la propia del organismo impulsor que era la Junta. El Ministerio, tal vez, debió contar más con lo que había, debió dar un mayor margen de

confianza y recoger experiencias, aportando algo de lo mucho que se echaba en falta en el tratamiento de la enseñanza y de las personas a ella dedicadas. Si se reconocía el estado lamentable de la enseñanza, no vendría mal intentar resolverlo con medidas concretas. Cabría pensar en soluciones más democráticas. Es cierto, con todo, que en la Exposición del Decreto en cuestión se decía que ya existía "la experiencia de lo poco eficaces que habían sido las reformas intentadas mediante una inspección general y uniforme, hacen que no pueda acometerse prudentemente sino aquellas de necesidad más evidente y más unánime, reclamadas por la opinión, es decir, que se reforme siempre tarde y bajo la presión de un daño persistente".

Por otra parte, cabe enjuiciar el papel de la Junta y de Castillejo, que, desde mi punto de vista, aparecen claros y correctos: desean llevar a cabo un proyecto de reforma y logran que el Gobierno se lo acepte tal como lo plantean. Su actuación es coherente con sus principios.

A todo ello hay que añadir que tal vez imperó sobre todas las razones el espíritu práctico de Castillejo. Había que ir a hechos concretos, a realidades tangibles y claras. Abordemos primero lo posible y luego se tratará de extenderlo si el resultado así lo aconseja. Pienso que el posibilismo de Castillejo fue decisivo para que el ensayo se planteara tal cual se hizo. El sabía que si buscaba la eficacia, el rigor, los resultados, era necesario huir de apriorismos, había que huir de las coyunturas políticas. A pesar de los inconvenientes era más positivo plantear aquel núcleo de reformas y pensar que a partir de allí podría extenderse. El conocimiento del país, de la realidad española, le había enseñado que las reformas llevadas a cabo desde la *Gaceta,* que los cambios de planes, no conducían a nada. Porque la disociación que existía en España entre lo que se legislaba y lo que se hacía era tal que cabía prever los resultados. Por todo ello se dice en el Decreto que, "aunque más lento, es menos arriesgado y de mayor eficacia ensayar en un solo Centro docente cualesquiera reformas que puedan parecer adecuadas a nuestras necesidades, a fin de que la realidad contraste los intentos generosos y el éxito o el fracaso sean en su día piezas principales de convencimiento".

En fin, todo induce a pensar que por estas razones se planteó así el Instituto-Escuela. Y que los fallos que pueden verse en el articulado del Decreto son consecuencia de ese querer ajustar un plan teórico con la realidad. Reformas, sí, pero haciéndolas compatibles con la normativa que por ser oficial afectaba al nuevo Centro. Sin duda, se impuso el pragmatismo de Castillejo. Había que conjugar lo que se quería con lo que se podía. Los resultados, como veremos, le darían la razón.

VI

TRES TENDENCIAS EN LOS TEMAS EDUCATIVOS EN LA ESPAÑA DE 1918: LA SOCIALISTA, LA CATOLICA, LA LIBERAL

Haciendo un rápido repaso a la prensa de la época —de los años previos a la creación del Instituto-Escuela— distinguimos fundamentalmente tres tendencias que marcan otras tantas maneras de enfocar los temas educativos. La SOCIALISTA, la CATÓLICA y la LIBERAL. La divergencia en los puntos de vista, incluso la lucha abierta en letra impresa, quedan de manifiesto en las páginas de los periódicos, mostrándose, por encima de todo, que el tratamiento de estos temas se hace de forma visceral, con una notable ausencia de la muy predicada tolerancia.

Los SOCIALISTAS dejan oír su voz a través de *El Socialista*, y su doctrina dimana, fundamentalmente, de los Congresos del Partido. Su postura ante el tema de la enseñanza se concreta ya en al Manifiesto de creación del Partido, en 1879, y responde a las corrientes en boga en los partidos socialistas de la Europa del momento. Es, con todo, una concepción nueva en España. Dice textualmente el Manifiesto: "La enseñanza debe ser integral para todos los individuos de ambos sexos, en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan las desigualdades intelectuales, en su mayor parte ficticias, y que los efectos destructores que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros no vuelvan a reproducirse" (1). Para resolver esta situación de injusticia y desigualdad, el Manifiesto propone la creación de escuelas gratuitas para la primera enseñanza y de escuelas profesionales, donde la "instrucción y la educación serán laicas".

Este ideal educativo tendrá su traducción en la escuela única o unificada, que deberá caracterizarse por ofrecer una enseñanza integral, gratuita y laica para todos.

En 1910 un socialista, Núñez de Arenas, crea la Escuela Nueva. Sin entrar a dilucidar si se trataba de un centro socialista o de un centro cultural a secas —Tuñón dedica un importante estudio al

(1) MORATO, J. J.: *El Partido Socialista Obrero*, Madrid, 1916, pág. 44.

tema (2)—, lo que es indudable es que la Escuela Nueva tendrá una fuerte repercusión en Madrid, al menos hasta 1923, en que Núñez de Arenas sale exiliado. En ella se impartirán cursos elementales de Química, Aritmética, Gramática, etc., para obreros, al tiempo que conferencias culturales. Sus fundadores ven en ella "el primer ensayo que en España se ha hecho de una escuela socialista" y que respondía en 1912 al intento inicial de "crear una escuela socialista y profesional" (3).

En sus veladas literarias intervinieron los Quintero, Benavente y artistas como la Pino, la Moreno, Simó Raso, Ricardo Calvo, etc. Se abrió un consultorio jurídico —"gratuito, como nuestras enseñanzas"—. En los primeros años desfilaron conferenciantes del partido: Iglesias, Quejido, Caballero, Verdes Montenegro, etc., y otros de fuera de él: Ortega y Gasset, Ríos, Palacios, Buylla, Posada, Elorrieta, etc. Y a lo largo de los años participarían, entre otros muchos: Unamuno, Besteiro, Francisco Bernis, Américo Castro, Manuel García Morente, Araquistain, Morato, Largo Caballero, Cambó, Roviar i Virgili, Fabra Rivas, etc.

Del nutridísimo grupo de personas que participaron en la Escuela Nueva merece la pena retener a María Maeztu, a quien vemos impartir un curso sobre "lo que debe ser la mujer", en enero de 1912, junto con Matilde García del Real, inspectora de las Escuelas de Madrid. Y que en 1915 pronunció una importante conferencia sobre "El trabajo profesional de la mujer". También participó Castillejo, en 1911... Y tuvo un eco nacional la que pronunció, el 22 de diciembre de 1915, Cossío en torno al "Problema de la Escuela en España" (4).

A la muerte de Giner, *El Socialista* publica un emotivo artículo de Manuel Núñez de Arenas, bajo el título "Don Francisco Giner y la Escuela Nueva" (5). En él hace una cariñosa semblanza de Giner —"era un hombre bueno y era un hombre sabio"—, incidiendo en su aportación al mundo de la cultura y de la educación: "Simbolizaba todo el espíritu de cultura y de liberalismo que existía en España. La educación logró ser moderna en cuanto él influyó. El Arte y la Naturaleza fueron revelados por él... El sentido laico encontró en él el mejor defensor. La labor pedagógica no fue secamente cerebral; fue, sobre todo, labor de cordialidad, porque don Francisco fue hombre de pasión, ascua encendida en el amor a una idea".

Desde su perspectiva socialista añade Núñez de Arenas que

(2) TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española (1882-1936)*, Madrid, 1970, pág. 157 y 1.1.

(3) "Escuela Nueva", *El Socialista*, núm. 1.359, 26 de abril de 1912.

(4) Véase *El Socialista*, de 19-I-1912 y 13-II-1915.

(5) *El Socialista*, núm. 2.097, 19-II-1915.

Giner supo "comprender la fuerza y el porvenir del socialismo y del sindicalismo" y que la Escuela Nueva "le contó entre sus amigos" y recibió su ayuda. Que su influencia se había hecho notar en la vida de la Escuela. Y recuerda, en fin, las impresiones de Giner tras asistir a alguna de las charlas en la Casa del Pueblo, cuando exclamaba "qué esperanza más fuerte, más robusta ponía en la evolución cultural de la clase obrera".

Giner quedará para el autor socialista como "Ejemplo de vida".

Además de la experiencia pedagógica que supuso la Escuela Nueva, nos interesa destacar aquí la ponencia que sobre enseñanza elaboró el programa mínimo del partido socialista y que presentó al Congreso del Partido en 1918, bajo el título "Bases para un programa de Instrucción Pública". Su interesante contenido mereció la publicación íntegra del texto en *El Sol* (6).

Las 40 bases de que consta van precedidas de una introducción que viene a ser una declaración de intenciones: "Todo programa de reorganización de la Instrucción Pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también ... la igualdad de derechos ante la instrucción". Y añade que no se trata de una igualdad presente en la legislación, sino real, que sólo es posible cuando en cada hombre se dan "los medios necesarios para poder educarse y se suprimen los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvi*miento de la personalidad humana*".

Ante una realidad en la que el 95 por 100 de los españoles no pasan de la educación elemental, hay que lograr que las razones económicas y sociales que limitan el acceso a grados de enseñanza medios y superior vayan desapareciendo.

Y como prólogo a todas las bases, una afirmación fundamental para los socialistas: "... es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados... Tal unificación debe hacerse en los planes de estudio como en el personal docente". Si bien aclara inmediatamente que "la unificación no supone la uniformidad u homogeneidad absoluta de la enseñanza..."

Aplicados estos principios a la organización pedagógica, la Escuela Nueva presenta las bases, que sólo en parte recogerá el partido en su programa, pero que son de gran interés:

— **Asistencia infantil preescolar.** Prevé la creación de "salas de cuna", refugios infantiles y jardines de infancia, que serán atendidos por "personal femenino seglar y con gustos y aptitudes maternales".

---

(6) *El Sol*, 25-XII-1918.

— **Educación primaria.** Será gratuita y obligatoria para niños y niñas entre seis y catorce años. Estará "alejada de todo dogmatismo en materias política y religiosas".

Las escuelas serán graduadas, en régimen de coeducación. Habrá talleres en embrión o campos agrícolas y campos de juego, comedores y servicios médicos.

En la base 13 se especifica: "En la protección de la enseñanza primaria y en el fomento de la asistencia escolar tendrán intervención representantes de las diversas agrupaciones sociales de la localidad".

Prevé también una mayor autonomía para los niños de los últimos grados, y una cierta intervención en el régimen de la escuela, dado que "uno de los fines fundamentales de la educación primara es la formación de ciudadanos independientes y sociales"... Con este fin, también, se fomentará entre los niños el "espíritu de asociación", con agrupaciones deportivas, de auxilio mutuo, de consumo, etc.

— **Educación ampliada.** Propugna la Escuela Nueva la supresión de la separación entre la primera y segunda enseñanza. Por ello, desde los catorce a los dieciocho años seguirán obligatoriamente formándose según sus aptitudes y gustos en escuelas de segunda enseñanza o en las escuelas profesionales de perfeccionamiento. La primera daba paso a la enseñanza superior, que se dividiría en escuelas especiales superiores y en universidades. En la segunda enseñanza habría tres clases de estudios electivos: humanistas o clásicos, realistas o modernos y los clásicos realistas.

— **Educación superior.** Esta enseñanza, que sería, como todas, gratuita, se impartiría en las Universidades y en las Escuelas especiales superiores, que gozarían de amplia autonomía económica, pedagógica y científica. En ella, desde un punto de vista social, intervendrían los representantes de las corporaciones científicas y de los gremios y sindicatos profesionales.

Y deberían extender su labor mediante cursos de extensión universitaria. Esta es, dice, "una de las misiones esenciales".

Una novedad que aparece en este capítulo se refiere a la expedición de títulos que capaciten para el ejercicio de una profesión que "sólo podrá ser concedido mediante pruebas especiales en las que tendrán también intervención el Estado, los gremios y sindicatos respectivos".

— **Instituciones complementarias de la cultura.** Abarca este apartado las escuelas para adultos y para la lucha contra el analfabetismo, las bibliotecas populares en todos los pueblos, los museos gratuitos, etc.

— **Personal docente.** Todo el personal docente formaría un Cuerpo único, con una preparación "análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose sólo por la especialidad a que se dedique". Y tendrá igual remuneración económica, "diferenciándose sólo por sus condiciones personales o por los años de antigüedad".

Prevé la creación de Facultades de Pedagogía para la formación de este personal.

El régimen de la enseñanza debía correr a cargo del mismo personal docente, sindicato y representado en Consejos académicos y el Ministerio debía solamente ejecutar los actos acordados por los Consejos, que únicamente debían responder ante el Parlamento.

Por su parte, los CATOLICOS tienen como órgano de difusión más importante *El Debate* (7). Junto a él se podrían apuntar las aportaciones de *El Siglo Futuro,* de numerosas revistas especializadas, muy en particular, de *Razón y Fe* en ocasiones muy concretas (8). Sin embargo, es *El Debate* el medio de comunicación social que con más tenacidad defiende la ideología y los intereses de la Iglesia católica. "Periódico de ideas, no de partido" (9), el papel que juega durante sus veinticinco años de vida es muy grande. Con *El Sol* y justamente desde la perspectiva contraria —ambos fueron prácticamente irreconciliables— ejerció un influjo muy superior al de cualquier pensador de su tiempo.

Sin entrar a detallar las importantes campañas del diario contra los que consideraban enemigos de la religión católica, sí hay que recordar que el eje del periódico fue siempre el tema social, y junto a él será la enseñanza el otro punto de atención. Recordemos que ya en 1912 apunta que "la batalla del futuro se dará en la enseñanza" (10).

Sin inconveniente de volver sobre su contenido en épocas

---

(7) Un importante estudio sobre *El Debate,* con un seleccionado extracto del periódico en: G.ª ESCUDERO, J. M.ª: *El Pensamiento de "El Debate". Un diario católico en la crisis de España (1911-1936),* Madrid, BAC, 1983, 1.282 págs.

(8) No pueden olvidarse en la enseñanza confesional las importantes realizaciones del P. Poveda y de don Andrés Manjón, y a otro nivel, merece la pena recordar la enseñanza Siurot.

(9) PALACIO ATARD, V.: "'El Debate' o la mentalidad nueva de la derecha española histórica", prólogo al libro anterior, pág. XXXIV.

(10) *El Debate,* de 3-VII-1912.

históricas posteriores, recordemos que a la altura de 1918 *El Debate* tiene ya definidos sus campos de acción en lo que a educación y enseñanza se refiere. Veamos algunos de los temas más importantes:

La libertad de enseñanza. Hay en el periódico católico una postura reiterada contra el estatismo. Defiende la existencia de una enseñanza oficial y otra libre, pero no enfrentadas, sino complementarias. Pide para la libre una protección estatal proporcionada al servicio que preste o a la demanda que tenga. Leemos en 1912: "Para nadie es un secreto que uno de los terrenos en que tratan las sectas ahora de dar la batalla a la Iglesia con más encarnizamiento es el terreno de la enseñanza".

Para lograr más fácilmente su intento han difundido la teoría de que "el Estado es órgano supremo e insustituible de toda enseñanza, la cual de ninguna manera puede ser abandonada en manos de la sociedad" (11).

Queda así planteada "la batalla de la enseñanza". Destaquemos, en primer lugar, el concepto de batalla. Llama la atención releyendo la prensa de estos años el sentido combativo de sus artículos. En *El Debate* respondía esto a su propia concepción. Se trata de un periódico al servicio de la Iglesia católica y "este servicio prestado desde sus páginas era debido a la concepción del periodismo como una forma de apostolado. Así lo llamaba Angel Herrera". Y como tal batalla tenía su campo de acción —"la batalla hay que darla en la escuela, y por la escuela..." (12)— y sus enemigos. Entre éstos están, en general, todos los que van de alguna forma contra las ideas defendidas por la Iglesia católica. Así encontraremos intelectuales, políticos —Romanones y Alba serán los más duramente atacados— e instituciones. Como muy bien definiría años más tarde Castillejo, se vivió en España una auténtica "guerra de ideas", cosmovisiones diferentes por las que se luchó, que llevadas al terreno diario de la lucha faltaron casi siempre —y por ambas partes— intentos de comprensión y diálogo, faltó la tan predicada tolerancia. Diría *El Debate:* "Puesto que el Estado va a poner su mano en todo, va a recabar para sí la dirección de todo, interesa que el Estado no sea sectario, no sea radical, no decline hacia la izquierda...

... Por lo que mira a enseñanza, se preocupan más de erigir y mantener colegios privados que de penetrar en el Ministerio, en el Consejo de Instrucción Pública, en las Universidades, en los Institutos... Meritoria reputamos y dignísima de atención, de apoyo y aplauso, a la enseñanza privada. No obstante, la corriente irresisti-

---

(11) *El Debate*, de 3-VII-1912.
(12) *Idem*, de 4-VIII-1912.

ble de los hechos lleva las aguas por cauce tal que urge atender, en lo futuro predominantemente, a la enseñanza oficial" (13).

En la batalla hay que ganarse a los Maestros nacionales. Eso viene a decir en 1918: "... no basta crear y sostener... escuelas privadas, porque los más numerosos núcleos de las generaciones futuras se han de forjar intelectualmente por las manos de los maestros nacionales... aún se está a tiempo; porque las izquierdas *no se han adueñado del Magisterio; porque nadie ha satisfecho* sus anhelos y peticiones... y es la hora de aprovechar las buenas disposiciones de tan sufrida clase social, digna de mejor suerte, evitando que caiga prisionera de gentes enemigas de ideas y sentimientos fundamentales para nosotros" (14).

Decía anteriormente que existían también instituciones enemigas. La primera y más importante es, sin duda, la Institución Libre de Enseñanza. El antagonismo con ella se centra no sólo en la defensa del modelo de escuela cristiana, sino de toda la concepción de la vida que defiende la ILE. Se ataca a la Institución por su incesante actuación:

"Una vez más ha manifestado eficazmente la ILE su propósito de adueñarse de las cátedras universitarias y, en consecuencia, de formar científicamente a la juventud española.

... la Institución viene realizando durante muchos años una campaña viva, organizada, eficacísima, inspirada en un solo criterio y dirigida a un fin jamás abandonado. No cesa la actuación de esa entidad, sea cualquiera el partido que ocupe el Poder; y mientras, los demás elementos que debieran prestar diligente atención a estos asuntos, los católicos principalmente, los tienen en triste y funesto abandono" (15).

Consecuentemente, *El Debate* recoge en sus páginas con todo entusiasmo cualquier declaración en contra de la ILE. Así, por ejemplo, una conferencia que dio en Toro el escolapio P. Calasanz Rabaza, en agosto de 1915, en la que, aludiendo a la Fundación González Allende, la ataca porque está influenciada por "una institución demasiado famosa por lo libre". "Refiriéndose a la Institución Libre —escribe el corresponsal—, recuerda el *bonum ex integra causa* y, glosando un concepto del Evangelio, dice que lo verdaderamente peligroso serían los lobos con piel de oveja" (16).

Al día siguiente de esta conferencia dedica el periódico su editorial a ampliar los hechos y a atacar frontalmente a la Institu-

---

(13) *El Debate*, de 16-IX-1917.
(14) *El Debate*, de 15-II-1918.
(15) *El Debate*, de 4-VIII-1915.
(16) *El Debate*, de 28-VIII-1915.

ción. Dice de ella: "Este poder extralegal no cesa en su actuación y progresivamente ensancha el campo de su actividad", y ya no se contenta, dice, con "ejercer sensible influencia en la provisión de cátedras", ni de manejar la mayor parte de los fondos existentes para pensiones, ni con ser "poco menos que árbitro absoluto en otros ramos de enseñanza oficial". Los institucionistas van, según *El Debate*, mucho más lejos —esa cosmovisión a la que hacía referencia—: "Animados por un espíritu de secta, procuran implantar su programa de moral y de cultura en todas partes, apoderándose de instituciones y fundaciones cuyo espíritu y carácter desvirtúan". De esta forma, con una acción lenta pero continuada, la ILE va cubriendo sus objetivos: "Y así, sin aparato, sin ruido, pero con tenacidad siempre renovada, siempre vigorizada, los poderosos elementos a que aludimos van adueñándose de la enseñanza y moldeando espiritualmente según sus designios a la niñez y a la juventud, a los hombres de mañana"...

Con ocasión de la creación de la Residencia de Estudiantes, los ataques arrecian. Me detendré en los comentarios que suscita la creación del internado para niños y niñas. Recordando que los internados previstos en la Ley de 1857 desaparecieron en 1869, por un decreto de Ruiz Zorrilla que los reputaba perjudiciales y en pugna "con el principio reconocido y proclamado por la Ciencia como incontrovertible de que el Estado no puede, ni debe, ser educador", trae a la memoria el Decreto de creación de Romanones de la Residencia de Estudiantes, así como el de permitir crear internados en Institutos. La Residencia, dice, "debe la vida a ese verdadero Ministerio que actúa paralelamente al de Instrucción Pública, y aún pudiéramos agregar que lo inspira, lo orienta, lo dirige y lo gobierna: nos referimos a la Institución Libre de Enseñanza, cuyas relaciones con tantos miembros de la Junta para Ampliación de Estudios son notorias". Y añade que "es de todo punto arbitraria la plena independencia con que la Junta actúa respecto del Ministerio de Instrucción Pública". En esta línea de ataque están también los comentarios de *El Universo*, glosados por *El Debate*, y que pretenden llamar la atención de los católicos para que actúen ante los "avances de la impiedad" (17).

La polémica sobre el laicismo escolar está también casi siempre presente. Contra las medidas del Gobierno. Contra la propia Residencia donde encuentra "un sistemático apartamiento de toda alusión a Dios y a la idea religiosa", pues se trata de una institución "diáfanamente laica y embozadamente anticatólica" (18) y donde la posible formación religiosa que, según el

(17) *El Debate*, de 14-IX-1915.
(18) *El Debate*, de 18-IX-1915.

programa publicado se impartirá a quien lo solicite, se interpreta así: "¿Qué temores no deben despertar esas laicas Residencias en que sólo por la necesidad de acomodarse a las ideas católicas reinantes en España y de transigir con ellas, se da educación religiosa "conforme a las instrucciones de las familias?" (19).

García Escudero señala que es cierto que *El Debate* "reprochó a la ILE su desconocimiento de la tradición pedagógica nacional, su sectarismo disimulado y sus procedimientos... pero que, en general, adoleció con la Institución de las mismas culpas que la Institución con él. La cuestión religiosa se interpuso entre aquellas dos fuerzas, como en el caso de *El Sol*, para separarlas y enfrentarlas" (20).

Pero hay que añadir que, junto a estos temas de combate ideológico, el periódico católico se hizo permanentemente eco de aquellos problemas que afectaban a la enseñanza y denunció enfoques técnicamente desacertados, procedimientos jurídicos inadecuados, etc... Como botón de muestra podemos citar, por ejemplo, la petición de un cuerpo unificado en la Segunda Enseñanza (21), la inadecuada selección y el favoritismo que implicaba en el nombramiento de los auxiliares de Universidad —"Sabemos que la oposición, en la práctica sobre todo, adolece de graves defectos; pero ¿qué decir de estos libérrimos nombramientos nacidos a la sombra de nuestro crónico nepotismo?" (22), o la protesta ante el proyecto del conde de Esteban Collantes de llevar a cabo la reforma del Bachillerato por vía de decreto, sin una previa información extraparlamentaria y su posterior paso por el Parlamento (23).

El pensamiento LIBERAL tiene su mejor plataforma en el diario *El Sol* y en *El Liberal*. En este último diario van desfilando los temas más polémicos que afectan a la enseñanza durante los años que nos ocupan. Un problema que afecta a la vida en general de Europa, y del mundo —y por tanto, a la educación—, fue la Gran Guerra. Zulueta se pregunta con la encuesta que la *Revue Pedagogique* dirige a sus lectores, cómo formar voluntades fuertes para después de la guerra. "Es el conjunto de la educación lo que habrá de contrastarse con las realidades nuevas... (porque, en definitiva) la escuela seguirá la marcha del mundo". Es generalmente admitido que la escuela tendrá que renovarse en todos los países después de la guerra, pero ésta plantea igualmente el

(19) *El Debate*, de 2-IX-1915.
(20) G.ª ESCUDERO: *O. c.*, pág. 67.
(21) *El Debate*, 24-VIII-1915.
(22) *El Debate*, 27-VIII-1915.
(23) *El Debate*, 8-IX-1915.

problema de la enseñanza de la religión. Zulueta deja una pregunta en el aire: "¿Cabe hacer rimar juntamente Evangelio y guerra?" (24).

Bajo el título "La escuela y la vida", Antenor comenta numerosos problemas relativos a la enseñanza: los sueldos de los maestros, la contradicción entre el Concordato de 1851 y la Constitución en lo relativo a la enseñanza de la religión católica (25), el decreto de supresión de reválidas —lo que sobran, dice, son los exámenes—, las reformas de la enseñanza, etc...

Pero del conjunto de temas de estos años haré mención detallada a dos solamente: a la enseñanza confesional católica y a las nuevas tendencias educativas.

La preocupación por cuanto afecte a la **enseñanza de la religión católica** o a **escuelas confesionales** es evidente. En 1917 Antenor escribe un amplio artículo contra las ayudas que recibe el P. Manjón para sus Escuelas del Ave María. Como es bien sabido, Andrés Manjón crea en 1888 las Escuelas del Ave María movido, fundamentalmente, por la caridad cristiana. La obra de este burgalés insigne —era catedrático de Derecho en la Universidad de Granada y canónigo del Sacromonte— es, como dice Y. Turín, no una respuesta o un arma de combate contra un movimiento liberal o ateo, es una empresa totalmente positiva (27). Al menos al principio, porque luego lanzará serios ataques a la ILE. Pero en su planteamiento la diferencia que existe entre la actitud de la ILE y el fundador de las Escuelas del Ave María podría expresarse considerando a los institucionistas como los técnicos de la reconstrucción; y a Manjón y sus seguidores como los "traperos de Emaús" (28).

Palabras de Manjón son éstas, tan repetidas en otras instancias: "Formar hombres completos, sanos de cuerpo y alma, para su bien propio y el de sus semejantes".

Tras las reformas liberales de Romanones, Manjón se radicaliza y ataca frontalmente a la ILE: "Hay en España —dice— una institución racionalista y librepensadora que dicen libre de enseñanza: radica en Madrid y lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana y prácticamente secunda los planes de la masonería. ¿Y a qué aspira, en qué se ocupa, por qué conspira y labora? Por

---

(24) *El Liberal*, 14-I-1917.

(25) *El Liberal*, 28-I-1917.

(26) *El Liberal*, 30-III-1917.

(27) TURÍN, Y.: "La educación y la Escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición", Madrid, 1967. Dedica el cap. IV a *La Obra del Padre Manjón*, págs. 272-287.

(28) Idem, pág. 274.

hacer maestros e influir y manejar los organismos que los hacen e influyen" (29).

Pero volvamos al artículo de *El Liberal*. Protesta de las subvenciones que se concedieron a Manjón "por un Estado que desatiende las escuelas nacionales", y por las que también se asignaron para la enseñanza Siurot en Huelva (15.000 ptas.). "El Gobierno, además, ha utilizado la ley de autorizaciones para conceder por su cuenta 10.000 ptas. al Seminario de Maestros fundado en Huelva para propagar la enseñanza Siurot...". Y añade: "No se trata por tanto únicamente de socorrer a beneméritos establecimientos privados, no. Se pretende por el Ministerio de Instrucción Pública "propagar" un determinado "tipo de enseñanza", fomentar una determinada orientación en la Pedagogía.

Y termina, tras una crítica atroz contra el sistema Manjón —que, efectivamente, a la altura de esos años es técnica y pedagógicamente fácilmente atacable—: "Si se quiere convertir al celoso sacerdote en "Consejero privado", sacándolo de sus cármenes granadinos para introducirlo en las antesalas del Ministerio, forzoso nos será examinar con algún rigor crítico, desde el punto de vista de la ciencia de la educación y de las necesidades actuales de la cultura española, ese "tipo de enseñanza" que ahora se "pretende propagar oficialmente" (30).

Ahora bien, si contrastamos estos juicios con los de *El Debate* nos encontramos con este comentario: "Compárese las liberalidades oficiales en favor de la Junta para Ampliación de Estudios, que casi ha degenerado en "secta" y que, por lo menos, es nepotista y constituye huerto cerrado con la actitud oficial ante las escuelas del Ave María" (31). ¿Con qué juicio nos quedamos? Una vez más, nos encontramos ante posiciones contrapuestas.

Por estas fechas, Luis de Zulueta escribe un artículo sobre "Las entronizaciones" en los centros oficiales de enseñanza. Detecta Zulueta que se estaban llevando a cabo frecuentes entronizaciones del Corazón de Jesús en Ayuntamientos, Diputaciones, Escuelas, etc... "Tenemos Normales con entronización y otras sin ella; profesores que la quieren y profesores que se oponen; disputas, bandos, determinadas presiones desde fuera. Como si no hubiera bastante con otras pías intromisiones para poner en peligro la unidad de espíritu y la independencia moral de los establecimientos nacionales de enseñanza". Ante los preparativos de erección de un gigantesco monumento en el cerro de los Angeles, para consagrar a la nación al Sagrado Corazón de Jesús

---

(29) Idem, pág. 279.
(30) *El Liberal*, de 30-VIII-1917.
(31) *El Debate*, de 4-X-1917.

—hecho que tendría lugar el 30 de mayo de 1919—, Zulueta recuerda que "el Estado es incompetente en Teología... Pero al Estado le importa lo que pasa en sus establecimientos públicos. No puede consentir que a la sombra de la religión se haga en ellos política intransigente y reaccionaria. Si debajo de esas entronizaciones no hay política, sino sólo un sincero anhelo de que reine el Corazón de Jesús, es decir, el amor de Dios entre todos los hombres, medios hay de realizarlo muy conformes juntamente con los usos cívicos y con el Evangelio" (32).

En fin, el diario *El Liberal* se hace en ocasiones eco de las nuevas tendencias pedagógicas. A la pregunta de cuáles son las nuevas tendencias en educación, contesta: "... la escuela del porvenir no será una escuela en la que se aprendan lecciones, sino una escuela en que se hagan cosas, una escuela de la acción. Las tendencias actuales, escuelas para aprendices, escuelas en el campo, la nueva orientación estética de la Pedagogía, el trabajo manual, Dewy, Kerschensteiner, María Montessori, coinciden en esta orientación general..." (33).

Ataca después al Ministerio: "... los dos únicos textos que el Ministerio impone obligatoriamente a los maestros son los dos peores libros escolares: el Epítome de la Academia y el Catecismo de la Diócesis. Constituyen la negación violenta de todo el criterio moderno en Pedagogía y en Psicología de la infancia. Como que este último suele ser el Ripalda o el Astete, escrito hace tres siglos".

Dentro de esta tendencia liberal es mucho mayor el contenido de *El Sol*, diario que por sí solo llena toda una época de la cultura española. Su dedicación a los temas educativos es constante y seria. A él me remitiré con frecuencia a lo largo de todo este trabajo.

Durante los meses previos a la aparición del Instituto-Escuela, *El Sol* publica una serie de artículos de Luis de Zulueta de enorme interés, que por sí solos merecen un capítulo aparte.

---

(32) *El Liberal*, de 26-IX-1917.
(33) *El Liberal*, de 9-IV-1918.

VII

UN PROGRAMA DE REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA PRESENTADO POR LUIS DE ZULUETA

En los meses previos a la creación del Instituto-Escuela, el diario *El Sol*, que acababa de nacer —su primer número salía a la calle el día 1 de diciembre de 1917—, publica una serie de artículos de un enorme interés para nuestro estudío. En ellos, Luís de Zulueta presenta un amplio programa de reforma de la segunda enseñanza. Muchas de las ideas que lo sustentan, algunas de las soluciones que apunta, serán tomadas por el nuevo centro que está a punto de nacer (1).

El estado que presenta la educación española, la instrucción pública, es lamentable. Poco o nada se ha hecho según Zulueta desde la crisis finisecular hasta este 1918. Los 11.874.890 de analfabetos que existen en el país en 1900 han sufrido una disminución del 4,5 por 100 en 1911. La distribución de las escuelas que en 1903 es de una por cada 796 habitantes será en 1917 de una por 800 habitantes. Tratando de relativizar estas cifras, nada mejor que compararlas con otros países de nuestro entorno. Por ejemplo, con Italia, en donde el analfabetismo descendió en un 11 por 100 y las escuelas registraron un aumento de unas mil escuelas por año, considerando los mismos años que para el caso español.

Comparando nuestro caso con el de Francia o Inglaterra las diferencias son aún mayores.

¿Qué ocurre en España? Ocurre que en primer lugar falta un sistema de instrucción pública, una educación nacional con un espíritu o ideal común y con unas instituciones organizadas. Porque si de la educación inglesa decimos que tiene una finalidad principalmente moral, lo primero que hay que lograr en España, según Zulueta, es *"la formación de un ideal y de un sistema nacional"*.

La enseñanza española —procedente de la Ley de 1857, aunque parte de su esencia también se perdió— es "un conglomerado de instituciones aisladas que están entre sí como compartimentos

(1) *El Sol*, 24-I: 11-III y 18-III de 1918.

estancos". No se encuentra referencia alguna de la enseñanza primaria a la secundaria. Tampoco existe ninguna relación entre la secundaria y la universitaria y especial superior. Pero es que dentro de cada una de ellas hay un enorme desconocimiento entre los organismos que las integran. No hay conexión, como debiera, entre la Inspección y la Normal. La relación del profesorado con el centro es casi siempre meramente administrativa. Por ello, dice el autor, "este atomismo y anarquía pedagógica, que... supone una gran dispersión de fuerzas, debe desaparecer urgentemente".

Es imprescindible que exista una política pedagógica. Anima Zulueta para que cada partido aporte la suya y que de la lucha y confrontación de todas salgan las leyes de carácter definido con que poder construir el edificio educativo. Hay que terminar para siempre con tanta norma dimanada desde el Ministerio sin que, con frecuencia, tenga posibilidad de llevarse a la práctica.

Veamos cuáles son los puntos fundamentales del programa Zulueta.

— Establecer una relación de la segunda enseñanza con la educación en general.

Los diferentes grados de la enseñanza en España se hallan como compartimentos estancos, sin que exista relación alguna entre la primaria y la secundaria y entre ésta y la superior. Esto origina en España, por ejemplo, que en ocasiones Escuelas especiales o Facultades exijan a los alumnos que desean ingresar un examen previo. La solución sería modificar los planes de estudio, "dando intervención a los maestros primarios en los primeros grados de los institutos y concediendo a las Universidades cierta inspección de todos los demás".

Esto plantea, una vez más, el tema —que se suscitó con ocasión de su creación en la década de los cuarenta del siglo pasado— de si los Institutos tienen o no personalidad propia, el tema de si esta enseñanza tiene sustantividad propia. Para Zulueta parece claro —ilustra esta aseveración con los ejemplos alemán y francés—, que "aun concediendo a la enseñanza secundaria la máxima sustantividad posible, no puede existir en una completa independencia, sin una relación directa con los dos grados antes mencionados".

— Los Institutos secundarios son insuficientes en España.

La realidad de la segunda enseñanza en España durante el curso 1915-16 es, según cifras de Zulueta, la siguiente: de los 48.311 alumnos, sólo 15.083 son oficiales. Esto significa que frente al 31 por 100 de alumnado oficial, existe un 69 por 100 de

alumnos no oficiales —en enseñanza colegiada o libre—. Sólo la tercera parte de la población escolar secundaria acude a los Institutos del Estado.

¿Qué puede hacer el Estado ante esta situación? O declara libre la enseñanza, reservándose la inspección o colocación de grados —como en cierta medida ocurre en Inglaterra— o la asume por completo —como en Alemania, y en menor parte, en Francia—. *Zulueta se decide por la segunda solución, aunque las* razones que aduce no nos parecen de demasiado peso: "Lo que no puede hacer (el Estado) es mantener, por un lado, instituciones oficiales de segunda enseñanza y dejar, por otro, fuera de ellas las dos terceras partes de la población escolar..."

Pero según esto, calculando sobre la base de seis años de estudios y admitiendo como número máximo tolerable en cada clase 40 alumnos, resulta que con los 48.000 alumnos existentes se necesitarían 200 Institutos, el doble de los existentes. Y pone como ejemplo típico de insuficiencia el caso de Madrid que, con 6.000 alumnos, necesitaría 20 Institutos y cuenta con dos.

Un tema de esta envergadura no puede resolverse de repente, pero ha de planificarse para poco a poco acercarse al ideal.

— El régimen y funcionamiento de los Institutos es deficiente.

Es ésta una afirmación que encontramos frecuentemente en los comentarios de prensa y revistas especializadas. Y este fallo es importante, pues, según Zulueta, "los establecimientos privados de enseñanza tienen su principal razón de existir en esa organización defectuosa de nuestros Institutos".

La culpa del mal funcionamiento no está tanto en el profesorado cuanto "en las personas y organismos que aparecen al frente de ella". Y muy especialmente, el Consejo de Instrucción Pública desde el que se ejerce "un caciquismo no menos funesto e intolerable que el político".

Detecta Zulueta un fallo inicial: *"Nuestros Institutos son reproducciones abreviadas, miniaturas de las Universidades"*. Y esto implica una falta de definición del papel de estas instituciones. La segunda enseñanza sí debe tener sustantividad propia, aun dentro del conjunto de la educación. Se refleja este fallo tanto en el método docente más frecuente, la explicación ex-cátedra, como en la relación profesor-alumno, prácticamente inexistente. E incluso en los propios programas: no se hacen trabajos prácticos, no se atiende apenas la educación estética, moral y física; ni la conducta de los alumnos; ni se realizan juegos y excursiones... Y todo esto en una edad, la adolescencia, "que es la más crítica de la educación humana, aquella en que se constituyen los caminos de la vida y las orientaciones definitivas".

Creo que Zulueta pone con estos planteamientos el dedo en la llaga. Y tristemente aún, en ciertos sentidos, siguen siendo válidos.

Y una reflexión final. Incluso los aspectos más externos son expresión de este problema. La segunda enseñanza española se ha situado siempre más cerca de la Universidad que de la primaria. Y así a los profesores se les denomina catedráticos y a los centros Institutos, mientras que en otros países se prefiere el nombre de maestros para aquéllos y de escuelas para los centros. Apunta Zulueta la exageración de esas denominaciones. Catedrático es un título "aparatosamente español y oficialmente superior al más superior de Europa, como es el de profesor", y el nombre de Instituto se reserva generalmente fuera de España a los centros superiores de investigación. Sí, ciertamente, la misma nomenclatura es muy significativa.

— Es imprescindible preparar adecuadamente al profesorado.

También aquí Zulueta expone una serie de consideraciones cuya actualidad sigue, en cierto grado, estando viva. Los fallos antes señalados tienen para este autor como causa principal "la insuficiente o nula preparación pedagógica que se da al profesorado". Este profesorado, que no recibe ninguna preparación para la profesión que va a desempeñar —docente—, se limitará a actuar amparándose en su intuición y buenas intenciones o simplemente en repetir y copiar lo que vio en la Universidad.

"Toda reforma seria de nuestra segunda enseñanza debe comenzar, para ser eficaz, por la formación del profesorado", apostilla Zulueta. Este es el problema fundamental. La solución, frente a aquellos que piensan en Institutos Normales por mimetismo a las Escuelas Normales, la encuentra en la fórmula alemana.

En cualquier caso habría que comenzar ensayando. Apunta que esta formación podría iniciarse en la Universidad de Madrid echando mano del personal existente, debidamente seleccionado, así como de algún experto español o extranjero. Pero para cubrir adecuadamente esta formación sería imprescindible: hacer prácticas en algún Instituto y conceder becas de estudio para salir al extranjero a fin de conocer las principales instituciones secundarias de Europa y América.

Una formación de este tipo acabaría también con el "funesto sistema de las oposiciones literarias".

— El plan de estudios.

Tras la adecuada preparación del profesorado debería abordarse una reforma del plan de estudios en vigor, que data de 1901, con pequeñas reformas posteriores.

En base a que las tres materias o grupos de materias básicos

en la educación secundaria contemporánea son las lenguas clásicas, las lenguas modernas y las ciencias, Luis de Zulueta, echando mano de lo que en aquellos momentos se hacía en los países más avanzados de Europa, concreta su propuesta de reforma en cuanto a contenidos en los siguientes puntos:

— Impartir durante más años el latín.
— Impartir el griego, desconocido en nuestro plan de estudios.
— Ampliar el estudio de las ciencias físico-químicas.
— Ampliar el estudio de las lenguas vivas.

Y no se trata de trabajar más, sino de distribuir mejor las materias y lograr un plan de estudios más racional.

Las reformas que más inmediatamente hay que hacer son:

— Establecer el sistema cíclico.
— Especialización de los estudios, partiendo de una base general, común.

Como es bien sabido, el sistema cíclico implicaba que todas o las más importantes materias se iniciaran el primer año y siguieran estudiándose sin interrupción en todos los cursos de Bachillerato.

— Los programas de enseñanza.

El análisis de la situación real que Zulueta encuentra en nuestros Institutos es la siguiente: en cuanto a extensión de los programas, éstos no se dan más que muy parcialmente —el caso, tal vez, que más llama la atención es la Historia, donde difícilmente se llega a la época contemporánea—. En cuanto al contenido: las lenguas se reducen al mero y abstracto aprendizaje de la Gramática no pudiendo nunca hablarlas; la Química se enseña fuera de los laboratorios, el dibujo es mera copia de láminas, etc.

La solución de Zulueta está en que se determinen los puntos capitales que debe tener cada materia, así como el carácter y modo como se han de enseñar.

Y termina Zulueta con este juicio: "Lo que no se puede tolerar es que la llamada libertad de cátedra, en los Institutos, se traduzca en la libertad para no enseñar o para enseñar desacertadamente".

— Los libros de texto.

En este punto, Zulueta —que lo denomina "la cuestión batallona de los libros de texto"— no llega a un análisis en profundidad y simplemente aporta dos notas a destacar:

— Falta de calidad científica y pedagógica de la mayor parte de los libros de texto existentes.

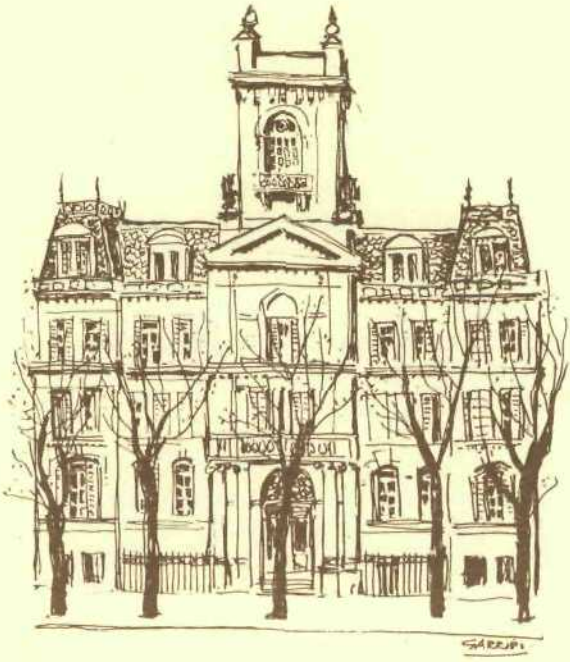
— Coste de los libros de texto en España. Supera con mucho el coste medio de los libros empleados en el Bachillerato francés o alemán. El coste medio de los libros utilizados en segunda enseñanza es: Francia, 2,90 pesetas; Alemania, 2,63 y España, 8 pesetas.

VIII

PUESTA EN MARCHA Y ORGANIZACION INICIAL DEL NUEVO CENTRO

La puesta en marcha del nuevo centro debía hacerse, por imperativos de la prisa, echando mano de instalaciones ajenas. Se acudió para ello al Instituto Internacional, cuyas amplias instalaciones estaban en 1918 menos ocupadas, como consecuencia de la guerra mundial que dificultaba el viaje de los profesores americanos a España.

No es en absoluto casual que se echara mano de estos locales. El espíritu del Instituto Internacional, sus planteamientos educativos, sus motivaciones, recordaban en mucho a los que inspiraron el nuevo Instituto-Escuela. Además de existir un buen entendimiento con la Institución y de contar entre sus colaboradores precisamente con María de Maeztu.



Edificio Miguel Angel.

Lo que el Instituto Internacional ha aportado a la formación de las mujeres españolas, acaba de ser publicado por Carmen de Zulueta (1).

La verdadera fundadora del Instituto Internacional fue Alice Gordon Gulick, mujer del primer protestante norteamericano que vino a España en 1871, acogiéndose a la libertad de culto que proclamaba la Constitución de 1869. Tres notas caracterizan, según Ilene Avery (2), la personalidad de esta emprendedora bostoniana: el afán proselitista religioso de la corriente misionera de los protestantes bautistas de estos años, su deseo de reformar la educación en base a las corrientes pestolozzianas y frebelianas su adscripción al primer movimiento feminista. Y estas notas se encuentran en su acción en España: en Santander, en San Sebastián, a partir de 1882, y por fin, en Madrid, en 1900.

Fue en San Sebastián donde primero materializó su pensamiento, creando el Colegio Norteamericano y más tarde, en 1892, el Instituto Internacional para señoritas. Allí entró en contacto con don Gumersindo de Azcárate, que la pone en relación con la Institución Libre de Enseñanza y, en concreto, con Nicolás Salmerón, que la facilita el que sus bachilleres pudieran presentarse a examen de ingreso en la Universidad Central.

¿Qué es para Alice Gordon el Instituto Internacional? Es un centro para señoritas, sin signo político ni confesional, que intenta, por medio de una educación adecuada, situar a la mujer en un papel social de igualdad respecto al hombre. Que en el plano educativo se adscribe a las corrientes más modernas de la época: hacer de los estudios secundarios una continuación de los primarios, fomentar el deporte y las excursiones, cultivar la música y el teatro, llevar a cabo una convivencia entre alumnos y profesores... Ideales educativos que encajan con los que abandera el nuevo Instituto-Escuela.

Tras su llegada a Madrid Alice Gordon intenta construir un nuevo edificio, cercano al de la Institución, que reúna las condiciones que los nuevos métodos pedagógicos proclaman. Ese será el edificio de Miguel Angel, 8, que hoy conocemos y cuya financiación se llevó a cabo por aportaciones procedentes de los "colleges" de Massachusetts.

El nuevo edificio se inaugura en 1910 —Alice Gordon había muerto en 1903—, encargándose de la dirección Susana Huntington. Los contactos de la nueva directora con los hombres de la Institución fueron constantes. Junto a la amistad de Cossío, Susana Huntington, contó también con el asesoramiento y consejo de

---

(1) ZULUETA, C. de: *Misioneras, feministas, educadoras*, Madrid, 1984.
(2) "En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza", *op. cit.*, pág. 113.

otros miembros de la ILE, que además enviaron al Instituto Internacional a sus hijos o familiares. Por allí pasaron en estos primeros momentos la hija de Adolfo Posada, Lucila; la hermana de Castillejo, Mariana; las nietas de Concepción Arenal; la sobrina de Sorolla, M.ª Teresa García; María Azcárate, y un larguísimo etcétera. Por las aulas del Instituto pasarían también, como conferenciantes, Achúcarro Ortega, Gómez Moreno, Altamira, Pittaluga, Menéndez Pidal, etc... Y allí enviarían sistemáticamente sus publicaciones la Junta, el Museo Pedagógico y la Residencia de Estudiantes.

El Instituto-Escuela comenzó así su andadura primero en dos edificios del International Institute for Girls in Spain, en Miguel Angel, 8, y en Fortuny, 53, pagando un pequeño alquiler. Pero ante la norma del Instituto Internacional de que en sus locales sólo estudiaran niñas, a excepción de los primeros grados, a partir del curso siguiente, 1919-20, se dividen las clases por sexos, pasando los niños a un pabellón de la Residencia de Estudiantes en la calle del Pinar, hasta 1928. Y teniendo por ello que romperse, de momento, con la preconizada coeducación.

En 1924 el Instituto Internacional cedió al Estado español, a un precio nominal para fines docentes, la mitad de la manzana, la casa original de Fortuny, antigua Residencia de Señoritas y después de niñas alumnas del Instituto-Escuela.

En estos sus primeros pasos, ¿qué ofrece el Instituto-Escuela a sus potenciales alumnos? Rastrear la propaganda que aparece en estos primeros momentos es interesante. Además de los fascículos editados por la Junta, donde se da una información puntual sobre cualquier aspecto que se refería al nuevo centro, me detendré en los anuncios de prensa. Hablan éstos de que el nuevo centro "aspira a renovar los métodos y planes de estudios del Bachillerato", e inciden en los métodos nuevos de enseñanza y en el concepto de examen. Oferta un Bachillerato múltiple, dejando a la familia un "margen electivo" en el plan de estudios. Apunta que la dedicación de los niños será a "clases, trabajos manuales y juegos". Ofrece un cuerpo docente preparado. Y para los niños de fuera de Madrid pone a su disposición dos Residencias que proporcionen "vivienda y tutela". Además, ofrece a todos los niños el servicio de comedor escolar. Los estudios se anuncian divididos en tres grados elementales y seis de Bachillerato. En fin, el precio de los derechos de matrícula se apunta que es de 54 pesetas (3).

Recordando como telón de fondo que el I-E se plantea como centro desde el que, de modo experimental, se intentará la "transformación de nuestros sistemas docentes", es preciso hacer refe-

(3) *La Nación*, de 1-IX-1918.

rencia a los fines, medios y métodos, el plan de estudios y demás extremos que se refieren a su organización inicial.

La primera novedad que encontramos es la de los planes de estudios, pues no en vano el I-E se autodefine como un Centro oficial donde "van a ensayarse planes de estudios y métodos de educación". Este plan de estudios, en el que se contemplan los ejercicios y prácticas, obliga al niño a permanecer en la escuela un promedio diario de ocho horas.

Las enseñanzas se distribuyen en nueve grados, tres preparatorios —Sección preparatoria— y seis de Bachillerato —Sección secundaria—.

Los alumnos de ocho a diez años integran la Sección preparatoria. Pero el Reglamento prevé que si la Junta de Profesores considera que la diferencia de edad no es obstáculo para la enseñanza y educación comunes, podrían admitirse alumnos de otras edades, teniendo en cuenta su precocidad o su retraso.

De once a dieciséis años los alumnos cursarán la enseñanza secundaria. Igualmente, como claúsula de excepción, se contempla la posibilidad de que algún alumno de diez años pudiera cursar ya la secundaria, pero se explicita que de ninguna manera podía darse como terminados los estudios de Bachillerato antes de cumplir los diecisiete años.

Las enseñanzas del Bachillerato comprenden una parte común y obligatoria para todos los alumnos, "por constituir el patrimonio de cultura y de educación general humanas adecuado a su edad", y otra parte electiva, "donde se busca la adaptación a los deseos de cada familia y a las aficiones y aptitudes de cada niño".

En cada grado cada alumno debía cursar como mínimo cuatro materias, con no menos de dieciocho horas semanales de clase.

Queda así planteado un tipo de Bachillerato con múltiples especializaciones, que se pretende funcione con una gran flexibilidad, "para no lanzar a ellas prematuramente a niños en quienes la vocación no se haya acusado". El I-E admite los bachilleratos especializados, aunque en ningún momento pretende preformarlos o imponerlos.

Esta novedad que supone la adaptación de los planes a las circunstancias de los alumnos logra su culminación en los dos últimos años de estudios, en los que está previsto elaborar para cada alumno un plan de estudios. La elección de las materias que han de constituir este plan de estudios debía realizarse entre la Junta de Profesores y las familias, teniendo en cuenta las aptitudes, vocación y previsión de futuro de cada niño, así como el nivel de preparación conseguido en los años anteriores. Esta elección se sujetaba también al mínimo de horas que debían dedicarse en

estos dos últimos cursos a diferentes actividades, garantizándose así un mínimo de trabajo.

Con todo esto se pretende dejar a las familias una gran libertad de elección, de manera que todo "razonable proyecto" pudiera hacerse realidad con las combinaciones oportunas. Si lo que se deseaba era que el Bachillerato, incluso en sus dos últimos años, siguiera siendo una preparación general, prolongación de la escuela primaria, bastaría elegir en los dos últimos grados un abanico de materias que completara el proceso cíclico de los cursos precedentes. Si se optaba por una dirección técnica, como preparación para estudios posteriores de ciencias o carreras técnicas, se incidiría en materias propias de estas especialidades. Si, por el contrario, la dirección deseada era por las humanidades o ciencias sociales se optaría por las materias de letras.

Estamos, pues, ante ese Bachillerato de Ciencias o Letras que se preconiza en los centros oficiales, pero planteado de manera mucho más flexible.

Por otra parte, cuando el horario lo permitía, el alumno podía incrementar el mínimo de cuatro materias con otras de su interés, como idiomas, etc...

Ni que decir tiene que todo este planteamiento es, en principio, puramente teórico. Se pretendía llevarlo a la práctica, dando a los estudiantes el máximo de facilidades, pero como centro oficial que el I-E era, estaba sujeto a dos limitaciones: la puramente presupuestaria y la que dimanaba del logro del profesorado necesario para hacer viables estos planes.

Para conseguir estos objetivos era necesario poder organizar grupos de alumnos no excesivamente numerosos. El límite que se marca es de 30 para las clases teóricas y de 15 para las prácticas de taller, laboratorio y trabajos manuales. Y aquí, una vez más, jugaría un papel importante el presupuesto, ya que llevar a la práctica este ensayo implicaba aumentar considerablemente la nómina del profesorado que habitualmente constituían las Juntas de los Institutos españoles.

Una mejor calidad de la enseñanza no era posible sin una enseñanza más personalizada. Pero ésta no era viable sin una ampliación del cuadro de profesores.

Fines, medios y métodos

Veamos un resumen de las pautas pedagógicas que guiarán al nuevo centro.

Fines. Dos son los que prioritariamente deben proponerse las enseñanzas que se imparten en el I-E:

— Desarrollar las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su

originalidad, su pluralidad de interés, sus aptitudes para la acción, etc...
— Lograr que consigan un conjunto de conocimientos que supongan, junto a un contenido de cultura general adecuada a sus respectivas edades, una preparación para los estudios superiores.

Los **medios** de enseñanza se ordenan según su eficacia así:

— La acción;
— el estudio directo de la naturaleza o de las cosas y el ejercicio de coordinar las observaciones;
— las lecturas convenientemente reelaboradas y asimiladas;
— el diálogo entre profesor y alumno;
— la exposición hecha por el maestro.

Para la Sección elemental se recomienda muy especialmente acentuar la correlación entre la actividad de pensar y la actividad creadora y ejecutora, tratando de combinar en toda la enseñanza el pensamiento y la acción.

Métodos prioritariamente activos, sobre los que volveremos en otro capítulo, son los elegidos por y para el nuevo centro. Métodos que eran acordes con las últimas modas pedagógicas europeas y que ya venían ensayándose en la Institución Libre de Enseñanza desde hacía bastantes años.

Entre los principios que debían inspirar los métodos de enseñanza destacan los siguientes:

— Evitar, en cuanto fuera posible, toda ficción que tendiera a provocar un interés artificioso e inadecuado;
— despertar en el niño la curiosidad hacia las cosas y basar en ella el proceso didáctico;
— reclamar de cada alumno un esfuerzo de trabajo. En este sentido la respuesta del alumno sería tanto más intensa y eficaz cuanto más procediera de una motivación interna, como la curiosidad, el instinto de actividad creadora, la conciencia moral, la satisfacción de alcanzar un fin, etc...

Al lado de estos principios metodológicos generales habría que señalar los que caracterizarán a todas y cada una de las materias impartidas en el nuevo centro. Este aspecto será objeto de otro capítulo.

Además de las novedades antes dichas hay que destacar, porque así lo hace el Reglamento del I-E, la atención que se dedica en el nuevo centro a los trabajos manuales, a los trabajos prácticos, a la gimnasia y juegos y a la música y canto. En resumen, se estimula la capacidad creativa del niño y todas las

formas de correlación entre el pensar y el hacer, prevaleciendo los métodos de observación directa y de labor personal del alumno. En cuanto a la mecánica de funcionamiento, comenzaba ésta con la inscripción provisional, tras la cual se hacía a cada alumno un reconocimiento médico y pedagógico y una entrevista personal y, si era necesario, se convocaba a las familias. Con estos datos se decidían las admisiones definitivas.

Todo este proceso selectivo se llevaba a cabo por dos razones: porque se buscaba un alumno-tipo capaz de seguir el ritmo que el I-E iba a llevar y porque, como la demanda superaba a la oferta de plazas escolares, se hacía preciso seleccionar entre todos los que deseaban ingresar.

El costo de la matrícula era de 54 pesetas, que debían abonarse en papel de pagos al Estado.

Los profesores serían los encargados de ubicar a cada niño en el grado que le correspondiera, según su preparación y sin que la edad fuera un elemento determinante.

La revisión de grados se hacía al final de cada trimestre pudiéndose, como resultado de la misma, subir o bajar de grado a un alumno según su preparación. Esta decisión debían tomarla todos los profesores que impartieran enseñanzas al niño en cuestión. De no existir unanimidad entre ellos, el tema debía pasar a la Junta general de profesores que decidía sobre el particular.

A pesar de esta libertad de movimientos, que contrasta con el esquematismo y rigor que caracterizaba al resto de los centros oficiales, no se otorgaba el título de Bachiller hasta que, siguiendo el decreto correspondiente, no se hubieran cumplido los diecisiete años.

Se buscaba también en todo momento la relación con las familias, pues se valoraba su cooperación como fundamental para la labor educativa.

Dos pautas generales enmarcan la vida del I-E: la búsqueda de un ambiente de libertad y el desarrollo de la mutua confianza entre alumnos y entre docentes y discentes. Es obvio, sin embargo, que en cualquier colectividad surgen los fallos, las faltas, y para estos casos se prevé, primero, procurar corregir esas faltas "suprimiendo las causas o excitantes que las motivan o favorecen" y, segundo, acudir a una exigencia en la disciplina. Es ésta una palabra rechazada con frecuencia desde planteamientos que se autotitulan liberales, pero el I-E la aborda con todo rigor. Desde un punto de vista teórico el Reglamento señala que la disciplina "deberá basarse en el ascendiente de los maestros, el ejemplo, el poder del ambiente y el sano espíritu corporativo". Y con un análisis de la praxis del I-E, observamos en todo momento

un cuidado muy particular por la exigencia del cumplimiento del deber, del mantenimiento de la disciplina como norma cuyo cumplimiento prepara el terreno para que fecunden mejor los frutos de la enseñanza y de la educación.

Cuando Castillejo y María de Maeztu plantean las bases para el funcionamiento del nuevo centro de enseñanza, sabían muy bien que antes de nada debían cuidar el material humano; a continuación, ponerlo en marcha y, después, mantener y prestigiar el profesorado. A él dedica el Reglamento varios artículos. Un apartado al profesorado y otro a los aspirantes al Magisterio secundario.

¿Qué se pide a este profesorado del I-E?:

— Dedicación de veinticuatro horas semanales a trabajos de clases, dirección de laboratorios y ejercicios prácticos;
— reflejar todo el trabajo realizado en las clases en un cuaderno destinado al efecto;
— corrección de ejercicios;
— cooperación en la vigilancia, en los juegos y en las excursiones, incluso si se realizaban en días festivos;
— participación en las reuniones de profesores.

Estos profesores estaban auxiliados por los llamados aspirantes al Magisterio secundario y configurarían la Junta de Profesores, que gozaba de competencias muy amplias relacionadas con la marcha del centro.

Un tema no abordado ni por el decreto de fundación ni por el Reglamento que comentamos es el de la dirección del nuevo centro. Evidentemente, se sobreentiende que será la Junta para Ampliación de Estudios la encargada de dirigir el nuevo centro, ya que el Decreto la asigna en su primer artículo como "inspectora y directora" del mismo, pero la Junta estaba integrada por muchas personas y como institución en abstracto difícilmente podía dirigir un centro de enseñanza. Este problema, no abordado en la legislación, se resolvió enviando al I-E una persona que hacía el papel de supervisor y que solía coincidir con un profesor del Centro.

Para la labor de dirección del Centro, Castillejo era partidario de que poco a poco la mayor parte de los profesores fueran asumiendo, en un tiempo breve, la labor de dirección, aunque nunca actúan como directores; haciendo así partícipes a todos en esta labor común.

IX

MARIA DE MAEZTU, ALMA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA DEL INSTITUTO-ESCUELA

Indudablemente, las instituciones funcionan gracias a las personas. Gracias, de manera muy especial, a algunas personas. Es muy frecuente tener que personalizar, individualizar, la vida de las instituciones pues, tras ellas, encontramos como motor a alguien. Y esto nos ocurre incluso en instituciones, como el Instituto-Escuela, en donde se intentará que la responsabilidad y tarea de dirección fueran asumidas por todos. Y aun aceptando que fuera así, destaca por encima de ese colectivo un Castillejo, un Zulueta o una María de Maeztu. Y en la Sección de Enseñanza Primaria, María Maeztu fue, sin lugar a dudas, el alma. Por ello es necesario dedicarle este apartado especial.

Nace María de Maeztu en Vitoria, en junio de 1881. Sus padres fueron Manuel de Maeztu Rodríguez y Juana Whitney. Tras la muerte de su padre, la familia se traslada a Bilbao donde su madre, doña Juanita, como se la llamó, montará una academia, que pronto se convertirá en colegio, en la calle Orueta, 4. Era la Academia Anglo-francesa, a la que los bilbaínos conocían mejor por Academia Maeztu.

Este ambiente animaría a María de Maeztu a estudiar Magisterio —en 1902 obtiene el título—, logrando pronto una plaza en Santander, de donde se trasladaría a Bilbao, a la que luego sería su célebre Escuela de las Cortes, en 1902. Allí, sobre todo, con niños pequeños, empieza a trabajar y a experimentar sus ideas pedagógicas.

El curso 1906-7 hace los estudios de segunda enseñanza en el Instituto de Vitoria —hoy Instituto Ramiro de Maeztu—, y el 26 de septiembre de 1907 recibe el grado de Bachiller con premio extraordinario en la sección de Letras.

Cursa más tarde Filosofía y Letras en Salamanca y Madrid. En la capital de España se instala en 1908, en la calle Goya, 6, donde también vivía José Ortega y Munilla. Soledad Ortega la describe por aquellos años como una joven "menuda, rubia, de ojos azules y que gesticula vivamente cuando habla" (1), y pone de relieve la

(1) Véase la conferencia pronunciada por Soledad Ortega, en ocasión del homenaje a María de Maeztu organizado por la Asociación de Mujeres Universita-

amistad que la unirá desde entonces con la familia Ortega y con el propio José Ortega y Gasset, del que será alumna en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (2). Allí tuvo como profesores a Barnés, Zaragüeta, Zulueta, etc.

La recién nacida Junta de Pensiones le concederá ayudas para estudiar en el extranjero Pedagogía, Filosofía y temas relacionados con la educación y la enseñanza. Así la vemos recorrer Londres (1908), Francia, Suiza, Bélgica e Italia, en 1910; Alemania, en 1912, donde estudiará la filosofía de Natorp, a la que dedicará su memoria de pensionada.

Los esfuerzos de su hermano Ramiro y de Ortega por que se quedase en Madrid fueron inútiles y en 1913 la encontramos como profesora de Historia y Geografía de la Escuela Normal de Cádiz.

Por fin, cuando Castillejo impulsa la creación de la Residencia de Señoritas, en 1915, llama para que la dirija a María de Maeztu. Comienza así la etapa más fructífera de su vida. La dirección de la Residencia la combinará a partir de 1918 con la de la Sección de Enseñanza Primaria del nuevo Instituto-Escuela. Son años de una intensa actividad, a los que me referiré en detalle a lo largo de este trabajo. Años en los que la señorita Maeztu, como habitualmente se le llama, combina su actividad profesional y sus contactos y colaboración con el Instituto Internacional, con sus frecuentes giras, especialmente por América, donde da conferencias y logra una merecida fama de buena oradora. Sus contactos con instituciones extranjeras de educación son numerosos: Londres, Argentina, Nueva York... En concreto, los Estados Unidos de América los visita en varias ocasiones. En 1919 lo hará enviada por la Junta, para informarse del funcionamiento de las principales instituciones americanas de altos estudios femeninos. El peso de esta mujer en la formación de las mujeres españolas —maestra de maestras, la llama Soledad Ortega— merecería una atención especial en algún estudio monográfico.

La culminación de su carrera docente tal vez la logre en 1932, cuando figura como integrante del claustro de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid.

Pero, como ocurrió con Castillejo y con tantos otros, la guerra "incivil" de 1936 parte la vida y la carrera de esta mujer. Situación la suya agravada por el encarcelamiento de su hermano Ramiro y

---

rias en el cincuentenario de la fundación de la Residencia de Señoritas. Publicada en *Cuadernos Hispanoamericanos* en enero de 1966, págs. 20-29.

(2) Trabajó cerca de Ortega de 1903 a 1916 como agregada de la sección de Filosofía contemporánea que dirigía Ortega y Gasset en el Centro de Estudios Históricos.

su posterior fusilamiento. Y con la guerra, el exilio. Su asentamiento en Buenos Aires, sus viajes frecuentes como conferenciante y su permanente deseo de volver a España. En 1944 hace su primer viaje a España, un viaje sin embargo breve. Vuelve en 1947 para inaugurar, en el Instituto de Cultura Hispánica, la cátedra que llevará el nombre de su hermano y proyecta venirse definitivamente a vivir a España. Pero la muerte la sorprende en Mar del Plata, el 7 de enero de 1948.

¿Qué aporta en el terreno pedagógico María de Maeztu al Instituto-Escuela? Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de las ideas pedagógicas de María de Maeztu, sí apuntaré aquellas más sobresalientes y que tendrían su praxis en la Sección de Enseñanza Primaria del Instituto-Escuela. Estas ideas no forman un sistema de doctrina elaborado, pero encajan perfectamente en una cosmovisión que se alimenta principalmente de toda la doctrina institucionista, muy en particular de Giner y de Cossío, de las aportaciones pedagógicas de la Escuela Nueva y de los movimientos más avanzados del momento. Sus contactos estrechos con los hombres de la Institución, con los planteamientos del Instituto Internacional y con los movimientos pedagógicos europeos y americanos del momento que ella conoció y estudió en sus frecuentes viajes, dan a todo su pensamiento y planteamiento educacional un aire similar al que inspira el planteamiento general del Instituto-Escuela y de los Centros dimanados de la Junta, pero marcado por la impronta particular de esta mujer singular, preocupada por los planteamientos prácticos y realistas y que a su llegada al Instituto-Escuela aportaba una experiencia personal y un prestigio profesional muy notables.

Merece la pena hacer una breve referencia a lo que su formación en el extranjero aporta al pensamiento educativo de María de Maeztu. Dos son los modelos educativos que más la van a interesar y que enriquecerán su experiencia: el inglés y el alemán, los mismos que, en general, más interesaron a los institucionistas. Como le ocurrió a Castillejo, María de Maeztu será una admiradora del sistema inglés y de la vida inglesa. Piensa, como aquél, que de los ingleses había que aprender el "self-control", es decir, el autocontrol. Supone esta virtud una economía mental, de manera que seamos capaces de aplicar a cada cosa que se desea alcanzar la acción precisa y no más. En español hablamos de "ahorrar energías" y de lograr el "dominio de sí mismo". Se trata, en resumen, de invertir en cada caso el esfuerzo y la energía precisos, ni más ni menos (3). Y esto encaja dentro de esa formación

(3) En el Archivo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se conservan varias memorias inéditas y manuscritas que tuvo que presentar María

del carácter y de la personalidad, la formación del *"gentleman"*, meta final perseguida también por Castillejo.

También será objeto de admiración, estudio y trasplante al caso español el tratamiento que en Inglaterra se hace de los juegos y de los campos escolares, como un medio extraordinario de formación del carácter y de educación moral. Y junto a esto admira María de Maeztu aquel ambiente logrado en las escuelas inglesas, con cierto aire familiar y práctico. Ambiente interior de unos maestros dedicados a su labor —educar como misión— y que, en consecuencia, tratan al niño con cariño y dedicación y ambiente incluso externo mediante unas escuelas pequeñas, luminosas, atractivas, etc.

En cuanto a los métodos en boga, los activos, donde las doctrinas de Froebel y de Dewey se hacen realidad, que dan gran importancia al juego, a aprender haciendo, al contacto con la naturaleza, etc. Maeztu toma buena nota de ello. La importancia de las clases al aire libre, de las excursiones, del juego como elemento formativo, etc., serán elementos que ella incorporará pronto en el Instituto-Escuela. Siempre, conviene no olvidarlo, agregando lo que convenía al caso español, teniendo en cuenta la especificidad del mismo. No se trata tanto de copiar sino de adaptar aquello que se valora como importante. Y siempre también contando con una realidad primera, el maestro, que será una pieza fundamental en todo su planteamiento educacional, pues él deberá aportar su capacidad creadora. Maestro que aborda su labor como misión y que ha de ser, dice Maeztu, "el apóstol capaz de emprender una cruzada y dirigirla con la ardiente fe de una causa religiosa, para llevar a cabo esa transformación moral que para sus hombres la humanidad necesita y la sociedad reclama" (4).

Por su parte, también Alemania aportó elementos importantes de su pedagogía y de su filosofía a los planteamientos de María de Maeztu. Alemania fue en estos momentos un punto de atracción importante y de influencia para muchos intelectuales españoles. Por Universidades alemanas pasaron Ortega, Zubiri, el mismo Castillejo, etc.

De la aportación alemana cabe destacar el interés que despier-

---

de Maeztu como pensionada: la de 1907, sobre "Formación del carácter por la educación en las escuelas de Inglaterra"; la de 1908, sobre "Estudios sobre las nuevas corrientes de filosofía pedagógica, en especial sobre los trabajos experimentales de la psicología infantil"; la de 1910, sobre "La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos".

(4) Memoria presentada en 1909 a la Junta de Pensiones sobre "Problemas actuales de la educación estudiados en las orientaciones de algunos de los principales países europeos". Archivo del C.S.I.C. Ms.

ta en María de Maeztu la "pedagogía social" de Natorp (5). Este pensador, siguiendo los pasos de Pestalozzi, dentro de una corriente humanista y naturalista, considera al hombre como un ser activo, creador y libre. La labor educativa ha de adaptarse a la naturaleza humana. El hombre ha de utilizar su voluntad para dominar su instinto. Debe lograr el dominio de sí mismo y marcar sus actos por la razón, que siempre ha de dominar a los impulsos. Consecuentemente, la educación deberá conseguir que el niño domine sus impulsos y esto se alcanza mediante el fortalecimiento de la voluntad. Sin duda que esta labor supone un esfuerzo —podemos hablar de la pedagogía del esfuerzo—, pero la educación para María de Maeztu no es algo lúdico, sino, por el contrario, es algo que implica esfuerzo, dominio, aceptación de la norma, predominio de lo racional sobre lo irracional. Es, en definitiva, también disciplina.

De Natorp le interesa a María de Maeztu también cómo plantea la educación religiosa en la escuela. Esta se llevará a cabo no mediante el aprendizaje de dogmas, sino a través de la vida escolar misma que debe estar imbuida de un espíritu religioso sincero, mediante el cultivo de esas virtudes, válidas para cualquier religión, como el amor a la verdad, la sinceridad, la honestidad, la responsabilidad, el respeto a los demás, etc.

En la escuela se tratará de ir formando un espíritu religioso en un sentido muy amplio y sin adscripción a ninguna religión concreta.

Como sobre sus planteamientos precisos en lo referente a las diferentes materias he de volver en otro capítulo, apuntaré en éste lo que podrían ser las coordenadas generales que en el ámbito de la educación y de la enseñanza delimitan e informan la acción de María de Maeztu (6).

Plantea, en primer lugar, **la educación** como función vital y como un proceso natural: "Es una intervención reflexiva que pretende sistematizar la vitalidad espontánea del niño para aumentarla, equilibrarla y corregir sus deformaciones".

Pero de inmediato hay que añadir a la palabra educación el adjetivo activa. Para María de Maeztu el primer principio educador consiste en "inducir al alumno a la actividad de sus propias fuerzas". Es decir, se trata de no dar hecho al alumno nada que él

---

(5) María de Maeztu dedicó varios trabajos a Natorp: La traducción y prólogo de su obra *Religión y Humanidad;* la traducción de *Curso de Pedagogía;* la memoria de pensionada que presentó a la Junta sobre "Fundamentación filosófica de la pedagogía", etc.

(6) Textos tomados fundamentalmente de: *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. (Organización, métodos, resultados),* Madrid, 1925.

mismo pueda hacer por sus propios medios, porque "lo único que en realidad educa es lo que el educando hace por sí".

Su constante valoración de la capacidad creadora de la persona le lleva a plantearse la **educación para la vida creadora.**

Y en este proceso educativo ha de comenzarse con el desenvolvimiento de algunas cualidades psíquicas generales, como la emoción y el sentimiento. Primero ha de poblarse el mundo de su fantasía para después pasar de él a los hechos que serán el final de la educación.

El protagonista de esa educación será **el niño.** Pero antes que nada, y como punto de partida, debe tenerse en cuenta el respeto y la asunción de su especificidad, rompiendo con ello frecuentes tópicos. "El niño no es un hombre pequeño". Y en el proceso educativo deberá actuarse en función de esa especificidad, partiendo de su mundo, montado sobre lo irreal y lo fantástico, y teniendo muy en cuenta su actividad, esencialmente creadora.

Todo ello sin olvidar en ningún momento su primer derecho, la libertad: "La libertad del niño constituye el primero y más sagrado de sus derechos". Libertad entendida por María de Maeztu en sentido pleno como "sumisión a la ley".

En este proceso **el maestro** juega también un papel activo. Y más que dar ciencia, más que dar conocimientos, debe saber despertar entusiasmo y conducirlo para que el alumno pueda así alcanzar la satisfacción del que encuentra algo por sí mismo. Más que dar muchas cosas debe el maestro inducir a la búsqueda de ellas. Deberá ser un sugeridor de cuestiones. Su objeto en palabras de María de Maeztu es "excitar y dirigir las energías intelectuales, disciplinando el pensamiento".

Y además, en todo momento marcará la disciplina que ha de seguirse, por ser "el guía que mejor conoce el camino".

¿Cuál será el ámbito de acción de la escuela? **La escuela** ha de abarcar toda la conducta del alumno "dentro de una sana y vigorosa disciplina, palabra tan mal aceptada por otros sistemas educativos. *Disciplina* entendida no en sentido de quietud, sino de "inquebrantable regulación de la actividad que encuentra en el recinto escolar su clima adecuado".

Rechaza María de Maeztu los frecuente tópicos de considerar a la escuela como prolongación de la familia, preparación para la vida o la vida misma. De alguna forma aporta una interpretación similar a la que hacía del niño, al considerarlo *per se.* El principio generador de la escuela es otro, "supone regulación y norma; es lo racional frente a lo espontáneo; en ella la educación realiza una función vital específica, que consiste en reobrar sobre el resto de la vida para conformarla".

El sistema de enseñanza de María de Maeztu abunda una y

otra vez en el papel creador del alumno, en el respeto a su libertad, en la valoración del trabajo y del esfuerzo individual para el logro del objetivo.

Si es cierto que el niño debe aprender aquello que se le enseñe, no lo es menos que debe acostumbrarse a reflexionar, a constatar, a ejecutar. Un sistema que es lo más contrario al tradicional de aprender por aprender. Es decir, no interesa tanto que el alumno logre muchas ideas cuanto que asuma y utilice adecuadamente aquellas que reciba.

La idea institucionista de "inquietar", de "agitar", la encontramos también en la construcción del sistema de enseñanza de M.ª de Maeztu. Hay que incitar a que el alumno piense, reflexione, investigue, anhele, dude, hasta que la evidencia de la verdad le rinda.

Frente a las corrientes que estaban de moda que se referían a aquello de "enseñar y educar deleitando", M.ª de Maeztu presenta una alternativa muy distinta: **enseñar y educar mediante el esfuerzo.** Frente a la teoría "blanda y cómoda de los que afirman que la educación es un juego", prevé junto al trabajo, junto al esfuerzo, "la coacción y el castigo" si llegara el caso, defendiendo como necesario despertar "la conciencia de la responsabilidad con respecto a los derechos de la pequeña comunidad escolar en que el niño se mueve y vive".

Una vez más aparece la disciplina, como "sometimiento a la voluntad del guía".

Esta supervaloración de la responsabilidad entendida en su mejor sentido hacen que en este sistema sean prácticamente innecesarios los *premios y castigos,* "ni aun en su forma más sutil de alabanzas y censuras", porque para María de Maeztu "en la escuela, como en la vida, las cosas son las que de veras y en justicia nos aprueban o condenan, no los hombres".

Y en este esquema hay que hacer un apartado especial con **los libros de texto.** Es éste un tema, como se ha visto, abordado por la Institución y atendido por el Instituto-Escuela. María de Maeztu aporta luz importante sobre el particular. Encaja perfectamente con el sistema activo que pregona la supresión de los libros de texto, que son sustituidos por cuadernos de trabajo que los niños dedican a cada asignatura. En ellos van escribiendo el resumen —su resumen— de las explicaciones del maestro. ¿Qué pretende con esto?: que el niño, desde su más corta edad, realice una función productora y no de mero receptor. El deberá ser el que interprete lo que se le explica y el que reconstruya las ideas que recibe. De esta forma los alumnos se acostumbrarán a "estudiar y pensar por sí mismos, según sus propias energías y facultades,

que en cada ser humano tienen ese algo característico e inconfundible que forma la personalidad".

El tradicional libro de texto es duramente criticado por María de Maeztu, porque "conduce a la servidumbre del pensamiento, limita la libre espontaneidad... el alumno ve pero no entrevé, no presiente...".

En definitiva, una vez más, se pretende fomentar esa capacidad creadora del niño. Creación en la interpretación, creación en el lenguaje a utilizar para expresar sus ideas, al margen del marcado por el texto, configuración del propio estilo, sencillo, incipiente en principio pero suyo, original. ¿Por qué? María de Maeztu encuentra la respuesta valorando con ella el don más maravilloso que el hombre posee, el de crear, porque, dice, "el niño, como el hombre, sólo es feliz cuando se siente creador".

Todo lo dicho no significa que se prescindiera totalmente del libro. Libros son los que configuran la Biblioteca Infantil a los que el niño tiene fácil acceso y que puede llevarse a su casa para leer. Pero son libros en plural lo que él consulta. El no tiene su libro, su texto. "De este modo se le educa en un ambiente amplio, total: compara, contrasta, valora teorías, opiniones...". Y todo orientado hacia un objetivo final: "lograr esa reflexiva serenidad del pensamiento... una comprensión compleja y total de la realidad".

Este último es un punto que merece destacarse. Aportar al alumno, incluso desde un plano instrumental práctico, esa verdad hoy aceptada, pero rica y generosa —recordemos la predicada tolerancia de los institucionistas— de que la vida es compleja, de que la realidad no puede nunca explicarse de forma unilateral, que responde, como todo lo que se refiera a los hombres, a una realidad compleja, entrecruzada, es, desde la perspectiva de hoy, medio siglo más tarde, una visión de enorme riqueza y amplitud de miras.

Aceptado que es necesario leer libros diversos, venía la segunda parte, ¿qué libros de lectura son los idóneos para los niños? Esta fue una de las mayores preocupaciones de todo el profesorado del Instituto-Escuela.

María de Maeztu rechaza aquellos libros escritos en lenguaje fácil, asequible a la inteligencia infantil por su infantilismo pedagógico y tampoco está de acuerdo con aquellos otros considerados interesantes por su planteamiento de utilidad inmediata, como los cuentos de los que se deducen moralejas triviales y rechazados porque desconocen el alma infantil. El niño se siente atraído por lo nuevo, lo maravilloso. Su imaginación le lleva a crearse ese mundo de fantasías en los libros de ensueño y de hadas, mágicos. Y en eso se ha de orientar la acción educadora, a "acrecentar las energías que en el alma del niño residen", guián-

doles a favor de "un estímulo intenso y fuerte, que después es muy difícil suplir en el resto de la vida".

Se trata, en definitiva, de proporcionar al niño una materia asumible por él, no preparada especialmente para él, que le ofrecerá posibilidades y sugerencias extraordinarias.

En este sentido y de la mano de Herbart dice María de Maeztu que "siempre nos parecerán los mejores aquellos que fueron escritos sin sospechar que pudieran ser destinados a los muchachos".

Otro capítulo que merece nuestra atención, al menos en sus líneas más generales, se refiere a **los juegos.** Considerando el *juego no sólo como entretenimiento sino como lo más esencial de* la vida del niño, María de Maeztu los sitúa en el proceso educativo como "el medio más eficaz en la formación física y moral y la mejor manera de acrecentar la corriente vital de donde manan las primeras energías creadoras".

Importa destacar esta valoración del juego como realidad en sí misma, donde el niño desarrolla el sentimiento de sociabilidad, el respeto a los otros, la defensa de sus planteamientos e intereses, la valentía, la sinceridad, la organización, el respeto a normas preestablecidas, etc. (7).

---

(7) Véanse los trabajos de: Zulueta, C. de: *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional,* Madrid, 1984. Y el artículo de Carmela Gamero Merino, "Aproximación a la labor pedagógica de María de Maeztu", *Revista Española de Pedagogía,* núm. 167, Madrid, 1985.

X

CURSOS 1918-1920: LOS PRIMEROS MOMENTOS

Tras las protestas surgidas desde ámbitos diversos, como se ha señalado ya en otro epígrafe, se plantea la Junta si abrir o no el nuevo Centro de inmediato, en septiembre-octubre de 1918. Para la toma de decisión a favor de la apertura del Instituto-Escuela influyó la petición de las familias interesadas en llevar a sus hijos al nuevo Centro, así como el estímulo del Ministerio. Sin embargo, seguían sin resolverse dos problemas importantes: el presupuestario y el de ubicación definitiva. Este último, de difícil solución inmediata, dada la crisis de viviendas que padecía Madrid por aquellos años se resolvió pronto, como ya he señalado, gracias al buen entendimiento con el "International Institute for Girls in Spain". Solución, con todo, provisional, ya que, como se ha dicho, afectaba a aspectos concretos de la filosofía educativa defendida por el nuevo Centro —recuérdese que la coeducación no podía hacerse realidad mientras se permaneciera allí—. Más grave aún era el tema de los presupuestos. El Parlamento, a pesar de habérselo solicitado, no había destinado consignación alguna en los Presupuestos Generales para el nuevo Centro. Este será un problema que se arrastrará varios años; muestra, una vez más, de la falta de planificación seria y coherente de la Administración española. Para remediar esta situación, Castillejo encuentra una eventual solución que será apoyada por la Junta: echar mano del presupuesto previsto para pensiones en el extranjero, ya que la situación internacional, como consecuencia de la guerra mundial, hacía difícil el envío de estudiantes a los países beligerantes. Sin embargo, la precariedad de medios económicos con que hubo de funcionar afectará a las dotaciones del profesorado, así como a las del material didáctico. Una vez más era necesario actuar con verdadera austeridad, esta vez por imperativos de la situación.

Resuelto el problema de ubicación del nuevo Centro, era necesario prever el profesorado que habría de hacerse cargo de los cursos que se abrirían de inmediato: la Sección Preparatoria y el primer grado de la Sección Secundaria. Este nombramiento se urgía al Ministerio por cuanto había que invitar previamente y obtener el consentimiento de las personas designadas (1).

(1) Oficio al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes enviado el 13 de

Según el decreto de creación del I-E y el Reglamento, ya comentados, el cuadro docente quedaría integrado de la siguiente manera:

a) Sección Preparatoria:

— Maestras con título, designadas a propuesta de la Directora de la Sección, María de Maeztu.
— Profesores especiales, nombrados por la Junta, para las enseñanzas de Arte, Trabajos manuales, Canto y Francés.

b) Sección Secundaria:

— Catedráticos, integrantes del escalafón de Institutos Generales y Técnicos, que, propuestos por la Junta, pasarían al *Instituto-Escuela* en comisión de servicio.
— Profesores específicos para las enseñanzas de Religión, Francés, Dibujo, Trabajos manuales y Canto.

c) Para ambas secciones, aspirantes al Magisterio secundario.

Los criterios seguidos para seleccionar el profesorado fueron: las publicaciones científicas o pedagógicas; los trabajos realizados en laboratorios, centros docentes o privadamente; el conocimiento de idiomas y la práctica docente (2). En la solicitud que la Junta envió al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, se puntualiza que la Junta ha elegido a aquellos que, "teniendo una competencia científica probable, coinciden en su orientación pedagógica con los principios que informan el proyecto del Instituto-Escuela". Para llevar a cabo esta selección se consultó a los centros científicos dependientes de la Junta: Centro de Estudios Históricos, para las Secciones de Letras; Museo Nacional de Ciencias, para la Sección de Ciencias Naturales; Seminario Matemático y Laboratorio de Investigaciones Físicas, para las Secciones de Matemáticas y Física. En el caso del profesor de Religión, la Junta solicitó el consejo del Obispo de Madrid-Alcalá.

La propuesta enviada por la Junta el 13 de julio fue inmediatamente contestada por el Ministro Alba que, por una Real Orden de 18 de julio, la aceptaba nombrando al siguiente profesorado:

a) **Sección Preparatoria:** las maestras Margarita de Mayo e Izarra, Elisa Castellví y Rivellés, Josefa Quiroga y Sánchez Fano, Matilde Huici y Nabad, María Sánchez Arbós y Carmen Castilla

---

julio de 1918 por el Presidente de la Junta proponiendo nombramiento de profesorado.

(2) *Memoria 1918-19*, pág. 261.

Polo. Al tratarse de alumnos entre ocho y diez años, la Junta, a propuesta de la Directora, optó por elegir maestras, todas ellas formadas en la Residencia de Estudiantes (Grupo de señoritas y Grupo de niñas) bajo la dirección de María de Maeztu. Las seis eran maestras superiores. Por ser las tres últimas alumnas de tercero de la Escuela Superior del Magisterio, se logró del Ministerio autorización para hacer las prácticas en el Instituto-Escuela durante el curso que comenzaba.

Matilde Huici renunció, por lo que en su lugar fue designada Juana Moreno Sosa, por Real Orden de 28 de abril de 1919, si bien la propuesta de María de Maeztu de este nombramiento, junto al que vuelve a incluir a María Sánchez Arbós, es de primero de octubre de 1918.

En cuanto a la distribución de las horas de trabajo, cada maestra dio de clase una sesión completa, la de la mañana o la de la tarde.

b) **Sección Secundaria.** El profesorado seleccionado fue el siguiente: Catedrático de Religión: Juan Zaragüeta Bengoechea, profesor de la Escuela Superior del Magisterio y del Seminario Conciliar.

Catedrático encargado de las enseñanzas de Letras en el primer Grado: Narciso Alonso Andrés, del Instituto de Valladolid. Tras su renuncia fue designado Vicente García de Diego, del Instituto de Zaragoza (R. O. de 4 de septiembre de 1918), que a su vez no aceptó, nombrándose definitivamente a Miguel Herrero García, del Instituto de Cuenca (R. O. de 28 de noviembre de 1918).

Catedrático encargado de las enseñanzas de Matemáticas: Julio Carretero, del Instituto de San Sebastián, quien renunció por enfermedad, siendo nombrado para sustituirle José A. Sánchez Pérez, del Instituto de Guadalajara (R. O. de 4 de septiembre de 1918).

Catedrático encargado de las enseñanzas de elementos de Historia Natural: Luis Crespí y Jaume, del Instituto de Lugo.

Esta propuesta inicial de la Junta de sólo cuatro catedráticos, considerando que convenía de momento "limitar cuanto sea posible el personal docente" y de que cada catedrático podía ser encargado de varias enseñanzas contando con la ayuda de los Aspirantes al Magisterio secundario, va pronto a ampliarse. El excesivo número de matriculados obliga a dividir los alumnos del primer grado en tres grupos, con lo que resultaba un número excesivo de horas de clase para cada catedrático encargado. Por eso, la Junta envía una nueva propuesta que fue aprobada por Real Orden de 18 de abril de 1919, aunque sólo afecta ya al

último trimestre del curso, nombrándose a Pedro Aguado y Bleye, del Instituto de Bilbao, para las enseñanzas de Geografía e Historia; a Juan Dantín y Cereceda, del Instituto de Guadalajara, para Geografía Física, Ciencias Naturales y Agricultura, y a José Estalella y Graells, del Instituto de Gerona, para Física y Química (4).

Las asignaturas especiales fueron impartidas durante este primer curso por los siguientes profesores:

— Enseñanza del Francés para ambas secciones: Maurice Coindreau, del Instituto Francés de Madrid.
— Trabajos manuales, prácticas de artes y ejercicios de taller: en la Sección Preparatoria, Ramona Vidiella de Masriera, de las clases de Dibujo, quedando los otros trabajos manuales a cargo de las maestras de los respectivos grupos. En la Sección Secundaria Rogelio Villar, de la enseñanza de Música y Canto; Francisco Alcántara y Dolores La Riva, del Dibujo, Pintura y Modelado; Joaquín Martín, de Carpintería, y Estrella Fontanals, de las labores de aguja para niñas.

Los trabajos manuales de la Sección Secundaria habían sido encargados a Edmundo Lozano, pero murió antes de tomar posesión.

En cuanto a la remuneración, los catedráticos, además de su sueldo, recibían de la Junta una gratificación de 1.000 pesetas anuales en concepto de residencia, por analogía a lo que percibían los catedráticos de los Institutos generales de Madrid, siempre y cuando se comprometieran, como marcaba el artículo 38 del Reglamento, a dar veinticuatro horas semanales de trabajo en el Instituto-Escuela. Pero deseando la Junta que estos profesores del Instituto-Escuela pudieran dedicarse íntegramente al centro en función docente y completar su función investigadora en algún gabinete o laboratorio relacionado íntimamente con la Junta, decidió —"como deber de equidad y aliciente para este segundo orden de actividad"— fijar una retribución adicional de 125 pesetas mensuales a aquellos catedráticos que, además de sus clases y deberes en el Instituto-Escuela, llevaran a cabo algún trabajo en un Laboratorio señalado por la Junta —Laboratorio matemático, Museo Nacional de Ciencias Naturales, Centro de Estudios Históricos, etc.—, debiendo controlar y certificar su labor mensual los directores de cada uno de estos centros.

---

(3) Propuesta de profesorado dirigida al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Madrid, 13 de julio de 1918, pág. 3. Archivo de la J.A.E. Carpeta "Instituto-Escuela", C.S.I.C.

(4) Por una Real Orden de 19-5-1919, Estalella visitaría Lycées y Escuelas de 2.ª enseñanza del Sur de Francia, Suiza, Norte de Italia, para recabar información y conocer las instalaciones y métodos de laboratorio.

Los profesores especiales, los encargados de prácticas de taller, etc., percibían remuneraciones proporcionales a las horas que dedicaban a la enseñanza en el Instituto-Escuela.

Un apartado especial merecen dentro del cuerpo docente los aspirantes al Magisterio secundario. Sus funciones quedan bosquejadas en el Decreto fundacional y en el Reglamento y a lo largo de este primer curso tienen carácter de ensayo.

Cada Sección de las preceptuadas para la formación de aspirantes estaba bajo la dirección, consejo y guía de un catedrático. Su labor se concibe como fundamental en el proceso docente, es decir, no se van a dedicar a sustituir o a controlar repasos o labores secundarias semejantes. No. Los aspirantes están encargados de cursos completos y continuos para que así adquieran el "sentido de la responsabilidad de su trabajo". Sólo tenían una limitación, "la de estar obligados a pedir y recibir consejo".

Su labor de formación comprendía el trabajo en los Centros de la Junta, según su especialidad: Centro de Estudios Históricos, Seminario Matemático, Museo Nacional de Ciencias. Las clases en la Universidad y en la Escuela Superior del Magisterio, especialmente las de Pedagogía. Y pensando en su formación, María de Maeztu impartió una serie de conferencias sobre Pedagogía, especialmente dedicadas a ellos.

Pero no estaría completo el papel que estos Aspirantes al Magisterio secundario juegan en el Instituto-Escuela si no señaláramos que en todo momento se ve en ellos unos colaboradores en la obra propiamente educadora del centro, alternando con los catedráticos en todo tipo de actividad: excursiones, juegos, vigilancia en los recreos, etc... En este sentido, dice Castillejo que "tal vez sea en esta esfera, más bien que en la de las clases propiamente dichas, donde fragüe más sólida aunque lentamente, la unidad de espíritu del Instituto" (5).

También se impuso como labor formadora el aprendizaje de lenguas, pensando en futuras salidas al extranjero y en una utilización adecuada de la bibliografía más importante.

Durante este primer curso se ponen en marcha cuatro de las nueve Secciones preceptuadas para la formación de aspirantes (R. O. de 27 de julio de 1918). Son las siguientes:

Sección 1.ª—Preparatoria de estudios elementales, dirigida por María de Maeztu Whitney, profesora normal.

Aspirantes admitidos: Juana Moreno Sosa (12-XI-1918) y María Sánchez Arbós (12-XI-1918).

Sección 2.ª—Lengua y Literatura castellanas y Lenguas y Lite-

(5) *Memoria*, pág. 265.

raturas modernas, dirigida por Ramón Menéndez Pidal, catedrático de la Universidad Central.

A propuesta de Menéndez Pidal, desde el Centro de Estudios Históricos, se nombra a: Agustín Millares Carlo, José María Ramos Loscertales, Samuel Gili y Gaya, María Luisa García-Dorado. Y como auxiliar en las enseñanzas de Historia y Geografía, a Leonardo Martín Echevarría. Todos ellos ingresaron con fecha 12 de noviembre de 1918. Se rechaza la solicitud presentada por el aspirante Vicente Huici Miranda, por falta de datos fehacientes.

Sección 5.ª—Matemáticas, dirigida por Julio Rey Pastor, catedrático de la Universidad Central.

Son admitidos como aspirantes Ruperto Fontanilla y García y Rosa Herrera Montenegro, el 12 de noviembre de 1918.

Sección 7.ª—Ciencias Naturales, Fisiología, Higiene y Agricultura, dirigida por Ignacio Bolívar, catedrático de la Universidad Central.

Son admitidos: Gonzalo Pérez Casanova, Leoncio Gómez Vinuesa, Antonio Graner Molero, María de las Nieves González Barrio y Juan Cuesta Urcelay. Todos con fecha 12 de noviembre de 1918.

Posteriormente ingresaron José Vallejo (14-1-1919) y Antonio Marín (8-4-1919).

Las retribuciones o becas de los aspirantes encargados de cursos oscilaron entre 60 y 200 pesetas mensuales, durante los nueve meses del curso.

La distribución de las horas de trabajo fue la siguiente:

Grupo de	Número de Profesores	Materias	Número de horas semanales por materia	Total de horas semanales
Letras	2 catedráticos 7 aspirantes	Lengua castellana Geografía política Historia ..... Latín ..... Estudio	18 8 10 15 25	76
Matemáticas	1 catedrático 3 aspirantes	Aritmética y Geometría	18	18
Ciencias físico-naturales	3 catedráticos 3 aspirantes	Historia Natural . Laboratorio ..... Física y Química . Laboratorio	20 23 6 2	51
Religión	1 catedrático 1 auxiliar	.....	10	10

La Dirección y coordinación del I-E está durante este curso en manos de la Junta, materializándose en la permanencia diaria de un funcionario de ésta en el Instituto, "para mantener el contacto directo entre ambos centros".

Castillejo, que inicialmente lleva a cabo muy personalmente este contacto, justifica esta intervención de la Junta, por lo demás lógica, puesto que de ella depende el nuevo centro, por tratarse de un ensayo y como tal sujeto a "alteraciones constantes en su funcionamiento", aconsejadas por la experiencia y sugerencias de cuantos intervienen en la obra.

La orientación técnica quedó en manos de las diferentes Secciones, donde el catedrático encargado de cada grupo de estudios redactaba su programa y distribución del trabajo, según su iniciativa. Estos programas se elaboraban teniendo en cuenta el tiempo disponible, la preparación de los alumnos y el ulterior desarrollo de cada materia de estudio en los cursos sucesivos, por tratarse de un sistema cíclico.

El órgano superior de coordinación era el **Claustro de Profesores,** que se reunió con fecuencia. Se trataba no sólo de lograr que funcionara eficazmente el centro, sino de algo más, de asumir que aquello que se tenía entre manos era una obra educativa y para que fuera verdaderamente fructífera era imprescindible crear un "espíritu colectivo", un sentimiento de todos los implicados en la misión educativa de que lo que se estaba realizando era una labor común. Por ello no extraña, y hay que destacarlo, el interés durante todo este primer curso por lograr entre todos los docentes una "íntima y constante" colaboración no sólo en la enseñanza propiamente dicha, sino también en todo aquello que conformaba la vida del centro: disciplina, orden, juegos, vida social, excursiones, etc... La presencia de catedráticos y aspirantes en todas y cada una de estas actividades es una nota dominante, por considerarse que éstas son funciones de primordial importancia para la educación de los niños, por lo que en ningún caso debían ser delegadas en el personal subalterno que se llega a decir en la Memoria, no existe en el Instituto-Escuela y puntualiza: "ésta es una de sus características esenciales".

Con todo, es justo apuntar la existencia de un conserje y su mujer y un mozo y dos criadas dedicados a la limpieza, recados, etc... Son personal subalterno, pero reducido al mínimo compatible con la limpieza y conservación de un local tan espacioso.

Para Secretaría y Administración se contó desde el primer momento con dos auxiliares: Victoria Kent, para la Sección Secundaria, y Adela Gómez, para la Preparatoria. Pero se señala en la Memoria: este trabajo lo realizaban también, como colaboración voluntaria, profesores y aspirantes.

Alumnado. Se abrió la matrícula el primero de septiembre de 1918, permaneciendo abierta, como en todos los centros docentes, hasta el 31 de diciembre, como consecuencia de haberse suspendido la apertura del curso con motivo de la epidemia de gripe.

El total de matriculados en ambas Secciones fue de 173. De ellos, 82 niños y 91 niñas, que fueron distribuidos por los profesores en 86 para la Sección Preparatoria y 87 para la Secundaria.

Los alumnos, siguiendo el Reglamento, formaron grupos no superiores a 30 alumnos, según los cuadros que siguen:

1918/1919	1.er Trimestre			2.º Trimestre			3.er Trimestre		
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total
SECCION PREPARATORIA									
Grado 1.º.....	15	19	34	9	17	26	9	16	25
Grado 2.º.....	10	12	22	14	11	25	14	11	25
Grado 3.º.....	15	15	30	14	18	32	13	19	32
SECCION SECUNDARIA									
Grado 1.º:									
Grupo A	16	15	31	17	13	30	19	12	31
Grupo B.....	12	15	27	11	17	28	9	14	23
Grupo C	23	6	29	26	7	33	24	9	33
Totales.....	91	82	173	91	83	174	88	81	169

1919/1920	1.er Trimestre			2.º Trimestre			3.er Trimestre		
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total
SECCION PREPARATORIA									
Grado 1.º.....	8	24	32	8	24	32	7	23	30
Grado 2.º.....	18	15	33	18	15	33	16	14	30
Grado 3.º.....	12	17	29	12	16	28	13	16	29
Grado 4.º.....	11	20	31	11	19	30	9	19	28
SECCION SECUNDARIA									
Grado 1.º:									
Grupo A	19	11	30	16	9	25	19	11	30
Grupo B.....	12	15	27	15	14	29	15	15	30
Grupo C	15	13	28	12	17	29	10	12	22
Grado 2.º:									
Grupo A	16	12	28	15	15	30	14	15	29
Grupo B.....	6	14	20	9	11	20	8	11	19
Totales.....	117	141	258	116	140	256	111	136	247

En estos cuadros se observan las variaciones del número de alumnos de cada grupo, como consecuencia de la aplicación del principio de movilidad que, combinado con el de unidad de plan en las enseñanzas de los diferentes grupos, permitía el paso de unos a otros en cualquier momento del curso. Novedad ya reseñada y aplicada desde el primer momento.

Otra de las novedades pedagógicas que se apuntan ya en la *creación del Instituto-Escuela es la supresión del libro de texto.* ¿Qué ocurrió al respecto en este primer curso? Efectivamente, se suprimen todos los libros de texto. Unicamente manejaron los alumnos los libros indispensables para la lectura, para la enseñanza de la lengua castellana y los de Latín e Inglés. La alternativa planteada fue la utilización en todos los grados del sistema notas, resúmenes y cuadernos, redactados sin excepción por los alumnos. Cuadernos para cada asignatura en borrador y en limpio.

Los resultados de este sistema se valúan al final del curso como "afirmativos y favorables". Para la Sección Preparatoria el éxito es absoluto, pues el menor contenido de los programas permitía dedicar mucho más tiempo a los resúmenes. Las observaciones que se recogen de algunos profesores de la Sección Secundaria son, sin embargo, que el sistema se acogía con reservas, sobre todo, pensando en cursos sucesivos en que sería necesario intensificar en calidad y cantidad los contenidos de las enseñanzas, lo que supondría disponer de menos tiempo para la realización de los cuadernos, etc... Como solución a la falta de tiempo se planteó la posibilidad de poner tareas en casa a lo que, según parece, se oponían los padres, pues parecía excesivo que después de una jornada escolar de siete horas diarias el niño tuviera además que dedicar más tiempo en casa.

En resumen, tras el primer año de experiencia, se decide continuar el ensayo antes de adoptar un sistema definitivo.

A este trabajo personal de los alumnos hay que añadir lo que conllevó la realización de trabajos prácticos en Ciencias o Geografía y en los Trabajos manuales. Por ser éste otro de los capítulos en los que el nuevo centro decía iba a incidir, analizaré brevemente estas primeras realizaciones.

El Dibujo que se realiza en las dos Secciones, con diferentes materiales, tiene como originalidad que es siempre del natural. En cuanto a los Trabajos manuales, en la Sección Preparatoria se realizaron con papel, cuerda y rafia y en la Secundaria fueron de labores de aguja para las niñas y trabajos de carpintería para los niños. Para estos últimos trabajos se montó un local próximo, dotado de las herramientas adecuadas para que pudieran trabajar al mismo tiempo 20 niños.

Otras actividades. La Música se atendió destinando dos horas

semanales en cada grupo, centrándose en la enseñanza de canciones populares (asturianas y leonesas) o infantiles, en coro y a una o dos voces.

Los juegos dirigidos se atendieron también en ambas Secciones. En la Sección Secundaria las niñas, además de gimnasia de movimientos rítmicos, jugaron al tenis y "basket-ball", y los niños al "foot-ball".

Las excursiones fueron también desde el primer curso una nota distintiva del nuevo centro. La Sección Preparatoria realizó excursiones una vez por semana a los Museos Arqueológico, de Pintura, de Reproducciones y de Ciencias Naturales y a la Exposición de Ingeniería. También realizaron una excursión al Escorial y un día de campo.

La Sección Secundaria hizo excursiones semanales, alternativamente, de Ciencias Naturales y de Historia. Las primeras consistieron en trabajos de campo y en visitas al Museo correspondiente. Para las de Historia se visitaron los Museos Arqueológico y de Reproducciones, dirigidas por Francisco J. Sánchez Cantón. Estas excursiones eran preparadas en clase, revisándose posteriormente los resúmenes de las mismas.

Además se hicieron cuatro excursiones extraordinarias y voluntarias fuera de Madrid: una de campo, a Torrelodones y Hoyo de Manzanares y tres artísticas, a Alcalá, El Escorial y Aranjuez.

También en ese primer curso se puso en marcha el servicio de Inspección médica, dirigido por el doctor Luis Calandre, que llevó a cabo labores de examen general, reconocimiento, fichas médicas, vacunaciones, etc... La Memoria destaca el magnífico resultado de esta medicina preventiva, sobre todo, para dientes y vista.

También funcionó, como se prevé en el Reglamento del Instituto-Escuela, artículo 37, el Internado para niños cuyas familias no vivían en Madrid. Sólo lo ocuparon 12 niños y 5 niñas que abonaban mensualmente 130 pesetas.

Funcionó también un servicio de medio pensionistas en la Residencia de Niños que fue utilizado por 14 niños y 17 niñas, por término medio diario. El importe por almuerzo y merienda fue de 55 pesetas (niños) y 50 (niñas) mensuales.

La relación de gastos del I-E durante sus dos primeros años de vida queda reflejada en los cuadros que cierran este capítulo.

El hecho de que en los Presupuestos del Estado no se destinara ninguna cantidad especial para el nuevo centro, hizo que la Junta tomara dinero de otros capítulos que, por ello, se vieron resentidos esos años esperando siempre, sin que llegara, la aprobación de proyectos de presupuestos sometidos al Parlamento.

Gastos desde 1.º de octubre de 1918 a 30 de septiembre de 1919, con cargo al Presupuesto de Instrucción pública

Profesores	33.666,24
Aspirantes al Magisterio	13.594,97
Auxiliares administrativos	4.791,59
Mozos	1.400,00
Mobiliario, instalaciones y obras	10.243,62
Material de enseñanza y escritorio	4.745,02
Calefacción	10.098,58
Luz	1.059,29
Alquileres y arrendamientos	10.000,00
Teléfono	225,00
Agua	671,09
Gastos varios (jardinería, material de limpieza, etc.)	2.473,60
	92.969,00

Gastos desde 1.º de octubre de 1919 a 30 de septiembre de 1920, con cargo al Presupuesto de Instrucción pública

Profesores	50.354,31
Aspirantes al Magisterio	13.390,81
Auxiliares administrativos	5.862,17
Mozos	2.710,00
Mobiliario, instalaciones y obras	4.544,05
Material de enseñanza y escritorio	5.045,99
Calefacción	9.855,35
Luz y reparaciones	1.516,31
Alquileres y arrendamientos	11.363,60
Teléfono	146,25
Agua	473,21
Gastos varios (jardinería, material de limpieza, etc.)	3.931,37
	109.193,42

XI

PRIMERA ETAPA
SEIS AÑOS DE ENSAYOS

Dos problemas arrastra el I-E del año anterior: el que planteaba el no disponer aún de edificios propios y el de los presupuestos. Con estos dos problemas nació el nuevo centro y tardará tiempo en resolverlos.

El primero, resuelto eventualmente con el "International Institute for Girls in Spain", se replantea en 1919. Directivos de esta institución bostoniana tienen una reunión en junio de ese año con María de Maeztu y con Castillejo, como representantes del I-E para comunicarles que deseando ser fieles a los deseos de los fundadores del Instituto Internacional, su edificio debía destinarse para uso exclusivo de niñas y mujeres. Primera alteración, pues, en los planes de I-E, y ruptura, aunque fuera de momento, con uno de los principios que se implantan en el nuevo centro: la coeducación. El problema se resolvió trasladando a los niños mayores a uno de los pabellones de la Residencia de Estudiantes de la calle del Pinar, hasta que el logro de edificio propio permitiera llevar adelante el plan educativo sin restricciones.

La renta por alquiler de ese edificio y del contiguo, en la calle Fortuny, 53, destinado a Residencia de niñas fue de 20.000 pesetas anuales, que el Internacional destinaría a auxiliar la educación de la mujer en España y que revertiría en parte al I-E, con la aportación de alguna maestra norteamericana, pagada con ese dinero, para enseñar inglés y juegos y participar en general en la obra educativa del nuevo Centro.

En consecuencia, el I-E funcionó dividido en dos porciones: en Miguel Angel, 8, donde estaban ubicadas la Sección Preparatoria y Elemental, con niños y niñas juntos y todas las clases de niñas de la Sección de Bachillerato. Y en los altos del Hipódromo, en unos locales cedidos por la Residencia de Estudiantes, para la Sección de Bachillerato de niños. La división afectaba también a los horarios y al trabajo de los profesores que debían trasladarse de una punta a otra de Madrid. En las Memorias correspondientes a estos años, se insiste en que "esta división continuó dejando sentir sus perniciosos efectos, tanto en el orden económico, por

necesitar más personal y ser más caro, como en la acción educativa y el buen tono de la escuela" (1).

En el balance que se elabora al finalizar esta etapa se dedica una atención muy particular al tema de los edificios. Problema tan urgente, se dice, que si no se resuelve en seguida paralizará no sólo el crecimiento (que ya está detenido), sino la existencia misma del Instituto-Escuela. La factura que se paga por no abordarse el problema a tiempo ha sido que todo haya salido más caro en esfuerzo y en dinero.

Pero la Junta —indudablemente se ve la mano de Castillejo en todo momento— aporta las soluciones, si bien teóricas. En lo que se refiere a edificios sugiere, por una parte, desarrollar un plan de edificaciones en los terrenos del Olivar de Atocha, colindantes con el lado Sur del Retiro y con el Observatorio Astronómico, tal como se solicitó al Ministerio el 29 de enero de 1921, y por otra, comprar terrenos en los altos del Hipódromo para ofrecer lugar idóneo a aquella clientela que durante estos años ha enviado a sus hijos a los locales que provisionalmente ha utilizado en aquella zona, en concreto en la Residencia de Estudiantes.

En la planificación que la Junta presentó al Ministerio se preveían cuatro pabellones para clases y talleres, para unos 1.000 niños, de manera que pudieran plantearse realmente como cuatro escuelas, en función de la edad de los alumnos, donde se pudieran aplicar diferentes métodos. También cuatro casas residencias para los internos que las necesitaran, con capacidad para unos 35 alumnos y un profesor. Y junto a todo ello completarían el complejo educativo una serie de edificaciones accesorias como portería, lavadero, enfermería, etc.

Insiste el informe en que no debe tratarse en ningún caso de edificios lujosos ni nada que se le pareciera. Más bien, todo lo contrario. Expresamente se señala que hay que "suprimir todo lujo, toda exterioridad y todo elemento que no sea indispensable". También aquí se refleja esa austeridad tan de Castillejo, que marcará todas las obras abordadas por la Junta, "cuanto más *modestas las construcciones, se añade, tanto más eficaces y* ejemplares" (2).

Tanta era esta urgencia que al finalizar el curso 1923-24 se termina pidiendo incluso unas barracas provisionales si la construcción de lo proyectado seguía demorándose.

Siguiendo las pautas marcadas ya desde el primer curso, el profesorado será seleccionado e irá evolucionando al ritmo que la vida del centro en crecimiento lo demande. El aumento del

(1) Memoria 1922-23, pág. 309.
(2) Idem. pág. 399.

alumnado, aun con las limitaciones que el espacio marcaba, obliga a que en cada curso haya la incorporación del nuevo grado que se va introduciendo, y a que los grupos de cada grado aumenten también. Todo ello repercute, lógicamente, en un aumento muy notable del profesorado.

Para un estudio adecuado de la evolución del personal docente es necesario dividirlo en las dos Secciones, Preparatoria y Bachillerato. Vayamos, pues, por partes:

a) **Sección Preparatoria.** Compuesta de maestras designadas por la Junta, contó con alguna alumna de prácticas de la Escuela Superior de Magisterio. Ya en el curso 1919-20 se divide en cuatro grupos, en vez de los tres del curso anterior.

La renuncia de Eloisa Castellví dio paso a Cruz Gil y la ampliación obligó a contar con dos maestras más, Marta Cejudo y M.ª Josefa Fernández.

La dirección sigue en manos de María de Maeztu, actuando como directora de las enseñanzas de Lengua y Literatura españolas María Goyri de Menéndez Pidal.

La evolución de la Sección hace que pronto surja la necesidad de dar solución a los más pequeños. El curso 1920-21 se crea una Sección de párvulos que queda a cargo de María Rosa Castilla y Alejandrina Borrego. Y a partir de 1921-22, la Sección queda dividida en seis grupos, uno de ellos destinado a párvulos.

Al finalizar este período integraban el claustro de esta Sección: maestras nombradas definitivamente y que cobraban de los Presupuestos del Ministerio: Margarita Mayo (R. O. de 18 de julio 1918), Teresa Recas (R. O. de 31 de agosto 1921), Marta Cejudo (R. O. de 31 de agosto 1921), Juana Moreno (R. O. de 28 de abril 1919) y Josefa Castán (R. O. de 31 de agosto 1921) y otra serie de profesoras que eran pagadas con las cuotas de los niños y designadas por la Junta: Amalia de la Fuente, Fernanda Troyano, Margarita Rodríguez, Jacinta García, Josefa Ballesta, Teresa Olivé, María Cuadrado, María Gudín, Eulalia Bach, María Rosa Castilla, Ana Comas, Pilar Claver, Pilar Arenal (clase de francés) y José María Navat (director de juegos). Eulalia Bach fue sustituida por enfermedad por Dolores Freixa.

El problema mayor que plantea este profesorado es el de tener asegurada su permanencia. La Junta propone al Ministerio que pudiera cubrirse con maestras del escalafón nacional y con aquellas que pudieran llegar a serlo con los cursillos correspondientes de perfeccionamiento, pero que les dieran las garantías de una oposición o bien pudiendo contratar por un máximo de cinco años.

Ahora bien, el hecho de que gran parte del personal de esta

Sección fuera pagado con el dinero procedente de las cuotas de los alumnos hacía que tuviera una gran autonomía. En vista de que el dinero del Ministerio no llegaba —y tampoco se traducía en el nombramiento de un mayor número de profesoras oficiales— se planteó a los padres si ellos querían hacer frente a los gastos que suponía continuar con la Sección abierta. La aceptación de éstos supuso establecer unas cuotas mensuales de 20 pesetas por alumno, durante los nueve meses del curso. De esta forma se podía hacer frente a todos los gastos aun manteniendo los grupos inferiores a 30 alumnos y haciendo que cada maestra sólo trabajara cuatro horas en jornada de mañana o tarde, a excepción de los párvulos que sólo acudían por la mañana. Este desdoblamiento explica que al final de este período que analizamos hubiera 19 maestras encargadas de curso en esta Sección.

A pesar de este autofinanciamiento la Junta insiste en que el Ministerio debía ser el que hiciera frente a todos los gastos, de manera que fuera un centro completamente oficial.

b) **Sección de Bachillerato.** Al finalizar este período la plantilla de catedráticos la constituyen doce numerarios, pertenecientes al escalafón nacional y nombrados para el Instituto-Escuela por Real Orden expresa. Son los siguientes:

Francisco Barnés y Salinas (Geografía e Historia).
Julio Carretero (Matemáticas).
Miguel A. Catalán Sañudo (Física y Química).
Luis Crespí Jaume (Ciencias Naturales).
Samuel Gili y Gaya (Lengua y Literatura española).
Miguel Herrero García (Lengua y Literatura española).
Federico Gómez Llueca (Ciencias Naturales).
Andrés León Maroto (Física y Química).
Antonio Marín y Sáez de Viguera (Ciencias Naturales).
Martín Navarro Flores (Psicología).
José A. Sánchez Pérez (Matemáticas).
José Vallejo Sánchez (Latín).

Pero también pasaron durante estos años por el Instituto-Escuela José Estalella, Juan Dantin Cereceda y Rafael Ballester y Castell.

Las clases de Religión corrieron a cargo de Segundo Espeso y Miñanbre que por Real Orden de 2 de octubre de 1920 sustituyó a Juan Zaragüeta.

Las clases de idiomas fueron siempre dadas por profesores nativos. Estos son algunos de ellos. En Francés, Robert Ritet, M. y Mme. Sarrailh, del Instituto Francés de Madrid; Guielaume Gossé, Elie Lambert, Louis Chevalier, Frederic Pouverelle, Pierre

Roustan, Edouard Surmely, Marcel Schweitzer, Luisa de la Vega, Odette Boudes, Juliette Techiné, Jeanne Stouque.

El Inglés fue, al menos en principio, impartido por profesoras norteamericanas, pagadas por el Instituto Internacional: miss Ramelli, miss M. Sweeney, miss Selden, Mr. H.A.K. Boyd, miss Moore.

El alemán lo impartió Elsa Pawollechk de Varón.

De las clases especiales merecen reseñarse algunos de los profesores encargados que más tiempo desempeñaron su trabajo en el I-E. De Dibujo, pintura y modelado, Francisco Alcántara y Dolores Muñoz de la Riva. De Música Rogelio del Villar que, al renunciar, dio paso a Rafael Benedito Vives desde el curso 1920-21 y Edgar R. Agostini Banús, de solfeo. Prácticas de taller de carpintería, Joaquín Martín. Las labores de niñas fueron dirigidas por María Quiroga y Sánchez Fano. Y a partir del curso 1920-21 se nombran encargados de juegos y excursiones. De los juegos para niñas se ocuparon miss Sweeney y miss Selden y para niños Jacobo Orellana, quien también coordinó la organización de las excursiones, auxiliado a veces de José Giner Pantoja.

Aspirantes al Magisterio Secundario. Es éste uno de los aspectos más característicos y originales del nuevo Centro. De hecho, a la hora de hacer balance de este período se califica a esta función formadora como "función esencial del I-E", por varias razones:

— Permite realizar una enseñanza más personalizada, mediante grupos más pequeños;
— al tratarse de maestros jóvenes, más renovados, aportan a las diferentes enseñanzas un tono de crítica y perfeccionamiento que resulta muy positivo;
— ofrece un campo ideal donde se forman los nuevos profesores y donde podrán seleccionarse los más aptos.

Como se implantó en el primer curso de funcionamiento, los aspirantes son nombrados por la Junta entre los que lo solicitan, haciendo la selección los profesores del I-E, porque "asumen la responsabilidad de las enseñanzas y deben tener la correspondiente autoridad".

A lo largo de los seis primeros años pasaron por el I-E 87 aspirantes, muchos de los cuales ocuparían cátedras por oposición en diferentes Institutos y serían transmisores de todo aquello que el nuevo centro les había aportado. Este hecho es constatable en numerosos Institutos de España.

Por citar alguno de los que van pasando a lo largo de estos años recordaré, además de Juan de Mata Carriazo (1-10-20), que jugará más adelante un papel decisivo cuando se plantee el I-E de

Sevilla, Martín Duque, Angel Valbuena Prat (29-3-21), Vicente Ortí Belmonte (30-9-22), José Camón Aznar (25-9-23), Manuel Ferrandis Torres (5-10-22), María del Carmen Martínez Sancho (5-10-22), Joaquín Casalduero Martí (12-1-24) y Manuel de Terán Alvarez (25-9-23).

Su formación, así como las funciones que realizan, quedaron definidas en el primer curso y se llevaron a cabo de acuerdo con un programa coordinado por la Junta o algún profesor en concreto. Por ejemplo, por la Real Orden de 18 de octubre de 1919 es designado Martín Navarro, que era catedrático de Psicología, Lógica y Etica en el Instituto de Tarragona, para que se encargara de la "orientación filosófica y pedagógica" de los aspirantes, así como de la coordinación de programas y métodos.

Los problemas, sin embargo, se plantean pronto entre estos aspirantes. Si bien su definición parece clara —son personas en formación y, por lo tanto, de paso en el I-E— pronto solicitan dos tipos de reivindicaciones: formar parte de una plantilla y un adecuado tratamiento económico. Reivindicaciones de difícil solución en el I-E, por el propio planteamiento del ensayo y por la falta de recursos.

Un tema que merece un apartado especial es el que se refiere a la dirección del I-E. Pienso que la original solución que se dio a la dirección del centro responde a la idea general que afecta a todo el planteamiento del ensayo educativo: hacer participar a todos los implicados en la labor, pero con una participación responsable. Hay, sin embargo, que diferenciar una vez más las dos secciones. En la Sección Preparatoria el problema de la dirección ya llegó resuelto, pues, como he señalado, al comenzar a funcionar el I-E esta Sección no fue sino la continuación del ensayo que estaba llevando a cabo María de Maeztu. Ella continuaría, pues, siendo la directora, con la confirmación ya de la Junta.

En la Sección Secundaria la Junta optó no por imponer a un director, sino por dejar correr las cosas de manera que la solución saliera espontáneamente del propio claustro de profesores. De esta suerte, el I-E funcionó durante algún tiempo sin director. La Junta estaba presente mediante una persona de su Secretaría, pero sin unas funciones directivas propiamente dichas, limitándose más bien a visitar el Centro, asistir a las reuniones de profesores y transmitir las orientaciones de la Junta.

El claustro abordó la cuestión de la dirección en el curso 1921-22. La complejidad del centro era cada vez mayor y se hacía necesario un órgano ejecutivo con más movilidad que la propia Junta de profesores. Así surgió la figura del Delegado, verdadero director de hecho, encargado de las funciones propias de este

cargo: dirigir el Centro en asuntos internos y representarlo ante la Junta y ante las familias, ejecutar los acuerdos del claustro, preparar cada mes las nóminas, inspeccionar los servicios, etc... El cargo conllevaba cargas serias de trabajo y no emolumentos adicionales. El claustro optó por corresponsabilizarse en esta labor estableciendo un turno, trimestral en principio. Esto, como se vio pronto, tenía el inconveniente de que el profesor Delegado dejaba el cargo cuando apenas si se había enterado de los asuntos, pero ofrecía una ventaja importante: en todos los problemas del Centro, todos terminarían siendo solidarios con todo lo que en él ocurriera y para todos era una escuela de mando y de obediencia. Esta experiencia se valora por la Junta como "un interesante ensayo que corresponde muy bien al sentido de objetividad y generosidad dominante entre el profesorado del I-E". (3).

Los primeros Delegados fueron: José Estalella, Martín Navarro y Samuel Gili en el 1.º, 2.º y 3.er trimestre, respectivamente, de ese curso 1921-22.

En los cursos siguientes ocuparon este cargo, en cada trimestre: curso 1922-23: Samuel Gili, Federico Gómez Llueca y Antonio Marín Sáez de Viguera; curso 1923-24: Andrés León Maroto, Miguel Herrero García y Miguel A. Catalán Sañudo.

Al final del período, y tras tres cursos de funcionamiento con este sistema, se llega a la conclusión de que era más positivo, más conveniente, mantener la figura del Delegado pero con un mando de más tiempo y con una gratificación suplementaria.

Plan de estudios. Horarios.

A lo largo de estos años ha ido ampliándose el plan de estudios hasta completar los grados en el curso 1923-24. En la evolución del mismo cabe destacar que en el curso 1922-23 se aplicó por primera vez la especialización permitida a los alumnos por el Reglamento, si bien se vio limitada por el insuficiente número de profesores así como por la ausencia de locales y por el grado, con lo que el desarrollo del I-E es pleno.

A la hora de elegir especialidades la mayor parte de los alumnos optaron por Ciencias, habiendo atraído muy poco los estudios clásicos. Esta experiencia era la aplicación de lo preceptuado en el Reglamento en el sentido de dejar un amplio margen para que las familias, de acuerdo con los profesores, formaran los planes de estudio más adecuados a la vocación o deseo de los alumnos. Los profesores abordaron el tema en varias Juntas, llegando a las siguientes conclusiones (4):

---

(3) Memoria 1921-22, pág. 278.
(4) Memoria 1922-23, pág. 328.

— Debe mantenerse la libertad que el Reglamento otorga;

— la realidad es que esa posibilidad de especialización queda limitada por el número de profesores disponibles y por los locales. No es posible individualizar los planes de estudio, pero sí se pueden planificar diversas especialidades a las que la mayoría puedan acogerse;

— aplicando estos principios al caso de los primeros alumnos que llegaban a 5.º, el profesorado pensó que a la hora de ofrecerles una especialización, ésta no podía ser radical, sino limitarse a una iniciación. Era necesario insistir en la cultura general poco sólida en aquellos alumnos de quince-dieciséis años, manteniendo un fondo común de enseñanzas;

— en consecuencia, todos los alumnos destinarían un tercio de su horario a materias comunes y el resto a Ciencias y Letras, las dos únicas especialidades de carácter muy general que se implantaban.

En resumen, el plan quedó fijado de esta manera:

a) Estudios comunes para todos los alumnos: Lenguas vivas (francés, inglés o alemán), Filosofía, Dibujo y Música.

b) Estudio de materias comunes impartidas con diferente intensidad y finalidad según fueran o no base de especialización: Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Geografía e Historia.

c) Estudios privativos para Letras: Latín y Griego.

Haciendo un cómputo general resultaban veintiuna horas semanales de clases sobre las mismas materias para todos y diez horas específicas para Ciencias y doce para Letras.

Pero en ningún momento se olvida que aquello es un ensayo en un centro de experimentación. Se habían tomado estas soluciones por ser las que mejor se adecuaban a las circunstancias de *ese primer quinto del I-E, curso 1922-23. En otro caso, podría* aprovecharse esta experiencia o podría resolverse de otra manera. Sólo hay un interés válido a la hora de enfocar las especializaciones, "ni especialización prematura y exagerada, ni desprecio a la vocación claramente revelada de un alumno" (5).

Durante el curso 1923-24, los nuevos alumnos de 5.º siguieron en líneas generales el plan reservado y los de 6.º, continuaron su especialidad en base a esta distribución de materias y tiempos semanales:

(5) Memoria 1922-23, pág. 331.

Materias	Clases comunes para todos los alumnos	Clases especiales de Ciencias	Clases especiales de Letras
Lenguas vivas	4	–	–
Filosofía	2	–	–
Dibujo	2	–	–
Matemáticas	1	3	–
Física y Química	–	8	1
Historia natural	2	6	–
Castellano	2	–	2
Geografía e Historia	2	–	4
Latín	–	–	2
Griego	–	–	3

El hacer realidad este proyecto de especialización, manteniendo los 30 alumnos como máximo por grupo —15 en las clases prácticas— y las siete horas diarias de permanencia en el centro, obligaba, una vez más, a aumentar el profesorado numerario.

Los horarios elaborados por los profesores siguieron ensayándose a base de dedicar las mañanas a estudios de tipo predominantemente intelectual y abstracto, con una pausa de media hora al mediar la sesión. Estas clases eran de tres cuartos de hora. Y las tardes se destinaban a trabajos en los que predominara la intuición o el hacer, canto y juegos, a los que se dedicaban clases de hora y media.

Las excursiones se realizaban preferentemente por las mañanas para poder visitar los museos, tomando el tiempo de dos o más clases si era preciso. Normalmente, cada grupo las realizaba un día por semana.

Se estudió por el profesorado la distribución de las horas de trabajo, con el cómputo de las dedicadas a cada materia. Cerrado ya el plan y referida al último curso 1923-24 quedó de la siguiente forma:

MATERIAS	Número de Profesores	Horas semanales de clases, laboratorios y estudios
Religión	1 catedrático	5
Lengua y Literatura castellanas Griego. (Quinto curso de Letras)	3 catedraticos 3 aspirantes	72 (1)
Geografía e Historia	1 catedrático 7 aspirantes	62 (2)
Filosofía, Etica, Derecho	1 catedrático 1 aspirante	19 (3)
Matemáticas	2 catedráticos 5 aspirantes	66
Ciencias naturales y Agricultura	3 catedráticos 6 aspirantes	78
Ciencias físico-químicas	2 catedráticos 5 aspirantes	54
Latín	1 catedrático 4 aspirantes	52
Francés Inglés Alemán	3 profesores 3 profesores 1 profesora	44 29 (4) 20
Trabajos manuales	7 profesores 7 ayudantes	66 (5)
Música	1 profesor 2 ayudantes	24

(1) De la enseñanza del Griego se encargó uno de los catedráticos de Lengua y Literatura castellanas, preparado en aquella lengua.
(2) No incluidas las excursiones de los domingos.
(3) El catedrático tuvo también a su cargo clases para los aspirantes, no incluidas en este cuadro.
(4) Además de esas horas, las profesoras norteamericanas, pagadas por el Internacional Institute, dieron clases a los aspirantes.
(5) Las clases se dan con un profesor o ayudante para cada grupo de quince alumnos.

Evolución del alumnado.

En números globales, esta evolución viene dada por el siguiente cuadro de ALUMNOS MATRICULADOS:

Curso	Párvulos	Sección Preparatoria	Sección Secundaria	Total
1918-1919	–	83	91	174
1919-1920	–	125	133	258
1920-1921	49	168	194	411
1921-1922	70	197	256	523
1922-1923	63	250	325	638
1923-1924	80	255	380	715

Como puede observarse, hay un aumento en cada uno de los cursos, pero el peso específico de la Sección de Bachillerato es superior en el conjunto del alumnado.

La distribución de los alumnos por cursos y Secciones viene reflejada en los siguientes cuadros (6):

A) Sección secundaria

		1918-19			19-20			20-21			21-22			22-23			23-24		
		Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
1.º	A	16	15	31	19	11	30	–	–	–	28	29	57	33	37	70	29	30	59
	B.....	12	15	27	12	15	27	–	–	–	28	29	57	29	35	64	27	27	54
	C.....	23	6	29	15	13	28	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Total .	–	–	–	–	–	–	40	60	100	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2.º	A	–	–	–	16	12	28	–	–	–	–	–	–	20	37	57	28	29	57
	B.....	–	–	–	6	14	20	–	–	–	–	–	–	17	–	17	18	31	49
	Total .	–	–	–	–	–	–	26	22	48	25	37	62	–	–	–	–	–	–
3.º.....		–	–	–	–	–	–	20	26	46	22	21	43	23	32	55	31	28	59
4.º.....		–	–	–	–	–	–	–	–	–	16	21	37	14	17	31	20	26	46
5.º.....		–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	15	16	31	12	15	27
6.º.....		–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	15	14	29

(6) Cuadros elaborados en base a las Memorias de estos años. El hecho de que en ocasiones no coincidan las sumas parciales con las totales se debe a la movilidad que experimenta el número de alumnos cada trimestre.

B) Sección preparatoria

		1918-19			19-20			20-21			21-22			22-23			23-24		
		Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
PARVULOS	1.º....	–	–	–	–	–	–	9	13	22	14	22	36	9	21	30	11	17	28
	2.º....	–	–	–	–	–	–	12	15	27	11	23	34	13	20	33	8	21	29
	3.º....	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	10	13	23
	Total .	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
PRIMERO	A	–	–	–	–	–	–	–	–	–	14	18	32	13	18	31	17	16	33
	B.....	–	–	–	–	–	–	–	–	–	12	19	31	10	15	25	11	21	32
	Total .	15	19	34	8	24	32	14	16	30	–	–	–	–	–	–	–	–	–
SEGUNDO	A	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	15	20	35	14	25	39
	B.....	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	9	26	35	17	21	38
	Total .	10	12	22	18	15	33	14	23	37	14	23	37	–	–	–	–	–	–
TERCERO	A	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	15	22	37	14	22	36
	B.....	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	15	16	33	10	29	39
	C.....	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	17	13	30	21	17	38
	Total .	15	15	30	12	17	29	17	21	38	15	23	38	–	–	–	–	–	–
	4.º....	–	–	–	11	20	31	15	20	35	11	21	32	–	–	–	–	–	–
	5.º....	–	–	–	–	–	–	12	16	28	17	10	27	–	–	–	–	–	–

Los primeros alumnos que logran el título de Bachiller fueron los siguientes:

María del Pilar Alvarez Aguirre.
Gloria Corrochano Miranda.
Aurora Gancedo Rodríguez.
María de los Dolores García Calder-Smith.
María del Carmen Goyanes Echegoyen.
Lucía de Hoyos Sancho.
María del Pilar Martínez Sancho.
Pilar Martínez Vigil.
María de los Angeles Menéndez-Valdés Pérez.
María del Carmen Sainz Ayllón.
Juan Bautista Aznar Ruiz.
Blas Cabrera Sánchez.
Federico J. Cantero Cid.
Pedro A. Cordero Marina.
Carlos Gancedo Rodríguez.
Alfredo Jiménez Aguirre.

Juan Ruano Riesgo.
Rufino J. Sarasa Sanuy.
Mariano Sainz Ayllón.

Indudablemente, como ocurre siempre, tuvo lugar una gran selección que puede ya verse comparando las cifras del l.º de 1918, que es el mismo 6.º de 1923. De los 91 matriculados aquel año, terminan su Bachillerato en el I-E solamente 29. Pero como se ve en los cuadros adjuntos, esos 91 alumnos son ya en el curso siguiente 48 y en los sucesivos 46, 37 y 31. Existe, pues, una gran exigencia en el I-E que hace que no todos pudieran seguir el ritmo de enseñanza que se marcaba.

Material para las clases.

A lo largo de los cursos que configuran este primer período de ensayo va a consolidarse la idea de prescindir del típico libro de texto, es decir, de los manuales que tradicionalmente tenían que aprender los niños y que eran un comodín para el maestro.

El tipo de clases que se daban tenían como finalidad obligar a pensar a los alumnos y siguiendo un método activo lograr que ellos mismos llegaran a alcanzar el nivel de conocimientos que como objetivo se marcaba cada profesor. Las clases venían a ser un sistema de exposición, conversación y experimentación con una fuerte participación del alumno. El alumno debía recoger las explicaciones en notas y resúmenes en cuadernos destinados al efecto, que eran completados con dibujos, etc.

Con todo, era necesario utilizar libros para la lectura y, en general, para los idiomas, y a medida que la madurez del alumno lo permitía se acudía también a los libros de consulta como el del P. Crouzet y G. Berthet, *Méthode latine et Exercices Illustrés*, o la *Historia Universal*, de Lavisse, o la *Choix de Lectures*, de Mironneau, de la editorial Colin. Estos títulos en francés o en otros idiomas podían introducirse en los cursos superiores a medida que el conocimiento del idioma era mejor.

Un centro que cuidaba de manera muy especial el estudio de la Lengua y Literatura Castellanas, incluso desde la enseñanza elemental, donde María Goyri coordinaba estas enseñanzas, y que contaba con el asesoramiento de Menéndez Pidal, pronto se planteó la necesidad de ofrecer a sus alumnos una selección de lecturas. Así nació, en el curo 1921-22, la "BIBLIOTECA LITERARIA DEL ESTUDIANTE", que en treinta volúmenes recogería una parte seleccionada de nuestra literatura. La obra sería supervisada por Menéndez Pidal y su organización corrió a cargo, desde abril de 1922, de Antonio García Solalinde.

En el curso siguiente se ponía en marcha una idea similar para

la Sección Preparatoria por impulsos de María de Maeztu y costeada por las cuotas de los alumnos. Ofrecía como originalidad que además de los libros que formaban la parte ambulante de la Biblioteca para niños, existía otra especializada para las profesoras. Los niños podían llevarse los libros a sus casas y devolverlos a la semana. Inicialmente, con un presupuesto de 2.347 pesetas, se adquirieron 591 libros que integraron la Biblioteca de niños y 437 para la de profesores, y que en el curso siguiente, 1923-24, se incrementó en 145 libros.

Y junto a este material fundamental se acudía a proyecciones, láminas, etc., sin dar una importancia excesiva al mismo, valorando mucho más aquel otro material que, cuando era factible, lo construían los propios alumnos o acudiendo "in situ" a la visita de aquellos monumentos, pinturas, etc., que se estudiaban.

La atención que en el primer año se presta a las asignaturas especiales continúa y se incrementa en los siguientes. Se las considera como asignaturas fundamentales para la formación integral del niño, que era lo que se pretendía. Por eso en el I-E los Trabajos Manuales, el Dibujo, la Música, las labores, los idiomas, etc., no ocupaban el lugar de simples "marías", como en otros centros. Son importantes y por ello se las dedica toda la atención.

Los Trabajos Manuales continuaron realizándose como en el primer curso, a base de grupos de 15 alumnos, y dedicados a carpintería para niños y labores para niñas. Trabajos con papel, rafia, encuadernación y talla en madera. El último trimestre de 1921, miss Webb, por gentileza del Instituto Internacional, dio un curso práctico sobre trabajos manuales adaptables a escuelas de niñas. De aquí saldría la idea de introducir telares a partir del año siguiente, novedad que fue organizada por Josefa Quiroga.

Podríamos citar una gama larga de trabajos que se realizaron. Apuntemos, como ejemplo, el repujado en piel y el corte y confección de ropa.

La falta de recursos económicos y de locales apropiados hizo que no prosperara la idea de establecer ya en el curso 1922-23 las enseñanzas de mecanografía, fotografía y trabajos en metal.

La enseñanza de la música abarcó en este período la iniciación al solfeo, la ejecución de canciones populares con el fin puesto en "mantenerlas vivas" y para "dar motivo a una disciplina de conjunto" y en la audición de conciertos o fragmentos de obras maestras para educar el gusto y conocer estilos y épocas.

A fin de conocer lo que se hacía con la enseñanza de la música en otros países europeos, el maestro Benedito viajó a Alemania, de donde volvió en mayo de 1922 "con su entusiasmo —renovado por su visita— a las escuelas alemanas".

A medida que se iba avanzando se incorporaban nuevas fór-

mulas. Así a partir del curso 1922-23 la Sección Preparatoria introdujo los ejercicios rítmicos.

Es indudable, y así lo ponen de manifiesto cuantos le conocieron y recibieron sus enseñanzas, que el maestro Benedito jugó un papel importante a la hora de dar a la música el lugar relevante que ocupó en el I-E. Tal vez, el campo en el que más insistió fuera en el de recuperar las canciones populares españolas, que se enseñaban a los alumnos, acompañándolas de explicaciones sobre tipos, paisaje, historia, costumbres, etc., de la región a que pertenecían.

Dentro de este apartado no hay que olvidar los juegos, que tuvieron en el I-E una importancia grande. Los problemas de local lo resolvieron arrendando a partir del 15 de octubre de 1919, por acuerdo de la Junta, 37.512 metros cuadrados para terrenos de juegos, propiedad del conde de Maudes, situados detrás de la Residencia del Hipódromo.

Los juegos de niñas eran dirigidos por profesoras norteamericanas del Instituto Internacional, y en consecuencia, eran aquellos que estaban de moda en los Estados Unidos: "dodge ball", gimnasia, bailes populares, etc...

Por su parte, los niños jugaban fundamentalmente al "foot ball", junto con el tenis, "rooders" y bolos.

A finales del curso 1921-22 los alumnos de Bachiller organizaron la primera fiesta de juegos olímpicos, fórmula ésta que lograría mucho éxito y que llegaría a repetirse prácticamente todos los finales de curso.

Que los juegos eran parte de la planificación de la educación y que en ellos se ve su carácter formativo lo demuestra que a partir de 1923-24 se nombre ya un profesor encargado de juegos, José Navaz, que organizará campeonatos, pruebas atléticas, etc...

Todas estas actividades: juegos, música, representaciones teatrales, etc..., ayudan a crear lazos de unión entre cuantos integran el I-E y fomentan esa solidaridad y sentimiento de pertenecer a algo común. Las fiestas escolares fueron habituales al final de cada curso —a veces a finales de cada trimestre— a partir de 1922-23, en que se representó "El paso de las aceitunas", de Lope de Rueda. En ellas no faltaba la actividad musical, llegándose en la final del curso 1923-24 a cantar a coro fragmentos de "El buque fantasma", de Wagner. En ocasiones, estas fiestas tenían eco en la prensa madrileña. Así, por ejemplo, la que se celebró al final del curso 1921-22, que resultó un éxito por la gran afluencia de público y en la que las alumnas de segunda enseñanza representaron "La Caperucita", de Antonio Zozaya, y "El principe que todo lo aprendió en los libros", de Benavente. El periodista destaca la actuación de Angeles Gasset y Elena Cruz, "que desempeña-

ron magistralmente los primeros papeles de la obra de Benavente". La fiesta terminó con un concierto de cantos populares dirigido por el maestro Benedito y acompañados al piano por la señorita Mayor y que fue interpretado por todos los alumnos y alumnas del I-E (7).

Otro elemento esencial en los métodos del I-E lo constituyen las excursiones. Lo demuestra la dedicación de que son objeto, como se refleja en el horario. Son como clases prácticas o intuitivas, donde los alumnos recogen observaciones directas que más tarde deberán ordenar y exponer en clase.

Es indudable que la enseñanza de las Ciencias o de la Historia adquiere una nueva dimensión si al niño, además de las explicaciones pertinentes, se le traslada a los Museos. O las de Geografía, si se le explican en el campo.

A lo largo de este período se va perfeccionando el sistema de excursiones. Se harán de carácter geográfico, geológico (Presa de Santillana, San Fernando de Henares, las Rozas, Cercedilla, etc...); en conexión con las clases de Historia Natural, a la Granja Agrícola; para hacer ejercicios topográficos (al Pardo); como complemento de las clases de Física y Química (Observatorio Meteorológico, Talleres de Ferrocarriles, Fábrica de Armas de Toledo, taller de Rayos X en la Guindalera, etc...). Se va a recolectar insectos a la Pradera de San Isidro o a buscar animales como ranas, en las inmediaciones del centro.

A partir del curso 1921-22, el señor Orellana organiza ya las excursiones de día completo, en las que se combinan el propósito deportivo con las enseñanzas de Arte, Ciencia, Historia, etc... En este curso, por ejemplo, se organizaron 16 excursiones de ese tipo a Guadalajara, Alcalá, Toledo, Cercedilla y El Escorial. En ellas iba siempre, además del organizador, señor Orellana, no menos de cuatro o cinco profesores; entre ellos, siempre, Barnés. Cada grupo lo integraban unos 40 alumnos que sufragaban los gastos que originaban.

Muchas de estas excursiones se realizaban en domingos o días festivos que si tenían como ventaja no trastornar la labor de la escuela, suponían un esfuerzo extra a los profesores que acudían a ellas.

Estas excursiones, que se hacían también en la Sección Preparatoria, eran uno de los mayores atractivos que ofrecía a sus alumnos el I-E.

Tratando de cuantificar esta actividad, como simple dato indicativo, diremos que se hicieron por la Sección de Bachillerato 163

(7) *La Voz*, 10-VI-1922.

visitas a Museos y 26 excursiones fuera de Madrid (curso 1922-23), y 200 y 31, respectivamente, el curso 1923-24.

La gran experiencia en este terreno hace que ya en el curso 1923-24 se organicen con los alumnos mayores, excursiones de tres días a Medina del Campo, Valladolid, Coca y Segovia, y de diez días a Andalucía (del 8 al 18 de mayo).

Entre los servicios que se ofrecieron a los alumnos se encuentra el internado. Son pocos los alumnos que lo utilizan, si bien hay que recordar que el I-E se destina a alumnos de Madrid fundamentalmente. La evolución del internado queda reflejada en este Cuadro (8).

			CURSOS					
			1918-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24
Internos	Niños	N.º	12	19	28	28	29	29
		Pts.	130	150	150/165	165	165	165/180
	Niñas	N.º	5	9	11	15	14	16
		Pts.	130	140	160	160	200	200
Medio Pensionistas	Niños	N.º	14	20	16	12	10	11
		Pts.	55	55	60	60	60	60
	Niñas	N.º	17	22	21	26	30	30
		Pts.	50	55	60	60	55	55

En el curso 1922-23 se puso en marcha una cantina escolar, regida por María Quiroga, donde comían y merendaban los que llevando las comidas de sus casas, y abonando 10 pesetas mensuales podían calentarlas y utilizar el comedor. La cantina fue un éxito económico ya que dejó al I-E unos beneficios netos de 4.268 pesetas ese primer año.

En ese mismo curso aparece como servicio nuevo el de la Mutualidad, creada en la Sección Preparatoria. La finalidad que se proponía era crear en los alumnos las ideas de cooperación y previsión. El servicio, para cuya organización se contó con el Instituto Nacional de Previsión, respondía a aquellos existentes desde el siglo XIX en numerosos puntos del país y creados por las Cajas de Ahorros, las llamadas Cajas escolares. En este caso se trataba de que cada semana los alumnos se acostumbraran a destinar una pequeña cantidad a este fin. La cantidad fijada inicialmente fue de 25 céntimos.

En las Memorias de estos años se hace constar la dificultad de

(8) Cuadro elaborado con las Memorias de esos años.

implantar este servicio, por la resistencia de un ambiente desfavorable hacia este tipo de instituciones. Es la misma razón que explica el casi generalizado fracaso del ahorro escolar en gran parte de las Cajas españolas.

Otro servicio que sigue funcionando con toda normalidad es la Inspección médica. Con los datos de las fichas que Luis Calandre fue haciendo en estos años, elaboró un interesante trabajo que publicó en la *Revista de Pedagogía* de febrero de 1924 y que en parte recoge en la Memoria de 1923-24.

La relación con las familias se establece a través de todas estas actividades reseñadas anteriormente y en contactos directos o en grupos. En 1921 se enviaron, por iniciativa del Delegado señor Estalella, dos circulares pidiendo a las familias todo tipo de observaciones sobre la marcha del Centro y preguntándoles si consideraban insuficiente o excesivo el trabajo que se encargaba a los niños de 3.º y 4.º para hacerlo en casa. Estas contestaciones eran atentamente tenidas en cuenta por el profesorado.

El curso 1923-24 establece ya el sistema de tutores, que serían los encargados de estar más al tanto de la marcha de los alumnos a ellos encomendados, a la vez que de contactar con las familias. Se pensó en la conveniencia de que el tutor fuera el mismo a lo largo de todos los estudios de Bachillerato.

Un interés especial tuvo la carta que el Presidente de la Junta envió a todas las familias el 1 de abril de 1924 recabando su opinión necesaria para redactar la Memoria que había de elevar al final de ese curso al Ministerio, tal como estaba establecido. Se les pedía indicaciones acerca del nivel de estudios logrado por sus hijos, la formación mental para observar, asimilar y pensar por sí mismos alcanzada en el I-E en los diversos grados; el valor de las materias del plan de estudios, los métodos, las enseñanzas manuales o artísticas y la disciplina, el influjo de los profesores, etc... Y también acerca de la organización que la experiencia de los seis años transcurridos aconsejaba.

Igualmente se les recordaban los dos graves problemas que seguía teniendo el I-E: la ausencia de locales propios y el presupuesto insuficiente. Y en vista del fracaso de la Junta para el logro de estas dos cosas, se les pedía a las familias contribuyeran, con ocasión de esta Memoria, a llevar al ánimo del Gobierno el convencimiento de esa necesidad.

Los presupuestos.

Este era uno de los grandes problemas. Los primeros presupuestos del Estado que dedican una partida para el sostenimiento del I-E son los del año 1920. Su aprobación en 1.º de abril hace

que afectaran en parte a dos cursos, 1919-20 y 1920-21. Sin embargo, la partida aprobada, de 75.000 pesetas, es absolutamente insuficiente y lo sería más a medida que el nuevo centro en formación incrementara cada año sus cursos y, en consecuencia, sus necesidades y sus gastos. La Junta, como hizo ya desde el primer curso de funcionamiento, arbitra una serie de soluciones para no cerrar el centro por falta de medios económicos: *a)* asignar al I-E una parte que la Junta tiene en sus presupuestos "para sus fines generales", lógicamente, en menoscabo de otras actividades; *b)* tratar de lograr del Ministerio más dinero por otros cauces: para material científico y para instalación y sostenimiento de Bibliotecas y Salas de Estudio; *c)* exigir a las familias las cuotas de material y Salas de Estudios autorizadas por el Ministerio (Reglamento de 29-I-1901 y R.D. de 6-XI-1903). Por este acuerdo, tomado por la Junta en su sesión de 18 de enero de 1921, las familias hacían sus ingresos no a la Junta sino directamente al I-E, siendo decidida y controlada su inversión por el profesorado del centro, con la intervención de los propios alumnos.

Las peticiones que la Junta hizo a diversas instancias tuvieron parcial respuesta y pudieron aplicarse en el Presupuesto del curso 1920-21, 6.719 pesetas procedentes del material científico del Instituto y 17.000 pesetas de la consignación para Bibliotecas y Salas de Estudios. Pero el curso siguiente, 1921-22, sólo se lograron 6.517 pesetas del material científico del Instituto, con lo que la Junta no halló otra manera de mantener abierto el I-E sino separando durante los meses de curso la Sección Preparatoria y dejando su profesorado a disposición de las familias, que se encargaron voluntariamente de retribuirlo.

En efecto, en una reunión con las familias el 26 de septiembre de 1921, éstas aceptaron por unanimidad la solución propuesta por la Junta acordando que, mediante cuotas pagadas por cada niño, podría hacerse frente a los gastos de sueldos del profesorado de la Sección, así como del material preciso. Estos acuerdos fueron sancionados por la Junta en sus sesiones de 7 de octubre y de 2 de diciembre de 1921.

Es indudable que la "alentadora prueba de adhesión por parte de las familias", a que hace referencia la Memoria correspondiente, animó a la Junta a seguir en su ensayo sin que por ello se resolviera el problema como debiera, que, a juicio de la Junta y respetando el espíritu del Decreto de creación, debía ser haciéndose cargo el Ministerio de algo que él patrocinaba.

Las cosas, sin embargo, mejoraron en 1922, pues desde primeros de abril la partida destinada en los Presupuestos del Estado al I-E pasó de las 75.000 pesetas de los años anteriores a 174.000. Así y todo, el crecimiento experimentado por el centro, la obras de

adaptación de los nuevos locales, el mobiliario, etc..., creaban necesidades que, traducidas en pesetas, superaban esa cantidad, por lo que siguió manteniéndose parcialmente la solución dada en 1921 a la Sección Elemental, asumiendo de ésta la Junta sólo la parte que pudo.

El curso 1923-24, último de este período de ensayo, se resolvió gracias a las cuotas de los alumnos. La Sección Preparatoria recaudó de cuotas-matrícula 41.850 pesetas. Los sueldos de los profesores durante los nueve meses de curso ascendieron a 34.835, y en material escolar, mobiliario, etc., se gastaron 7.019 pesetas. El resultado final era un déficit de 4,15 pesetas y pendiente de pagar los sueldos de los maestros durante el verano.

Por su parte, los alumnos de Segunda Enseñanza debieron abonar 35 pesetas mensuales para material de clases y Salas de Estudios y 25 pesetas en concepto de reparación de mobiliario y edificio. En total el I-E recibió 13.160 pesetas y 8.325 por los dos conceptos, respectivamente.

En definitiva, de las 264.414 pesetas de gastos totales para el sostenimiento del I-E en ese último curso 1923-24, 201.075 procedieron de los fondos del Estado y 63.339 fueron abonadas por las familias. Sin esta ayuda de las familias el I-E no habría podido abrir su Sección Preparatoria.

Completa la historia de estos años de vida del I-E los cuadros (9) que cierran este capítulo referentes a la evolución de la matrícula y de los gastos.

(9) Cuadros elaborados fundamentalmente con las Memorias de estos años.

ALUMNOS MATRICULADOS
Curso 1922-23

	1.er Trimestre			2.º Trimestre			3.er Trimestre		
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total
SECCION PREPARATORIA									
Párvulos 1.º.....	9	21	30	12	13	25	9	14	23
Párvulos 2.º.....	13	20	33	13	19	32	7	17	24
Primero A.....	13	18	31	13	19	32	13	18	31
Primero B.....	10	15	25	13	16	29	11	17	28
Primero C.....	15	9	24	15	10	25	15	9	24
Segundo A.....	15	20	35	15	19	34	15	17	32
Segundo B.....	9	26	35	9	26	35	8	25	33
Tercero A.....	15	22	37	15	21	36	13	20	33
Tercero B.....	15	18	33	15	17	32	15	16	31
Tercero C.....	17	13	30	17	15	32	16	14	30
SECCION SECUNDARIA									
Grado 1 A.....	33	37	70	31	35	66	31	35	66
Grado 1 B.....	29	35	64	25	34	59	25	34	59
Grado 2 A.....	20	37	57	20	38	58	20	38	58
Grado 2 B.....	17	–	17	21	–	21	21	–	21
Grado 3.....	23	32	55	23	30	53	23	30	53
Grado 4.....	14	17	31	13	19	32	13	19	32
Grado 5.....	15	16	31	15	16	31	15	16	31
Totales.....	282	356	638	285	347	632	270	339	609

ALUMNOS MATRICULADOS
Curso 1923-24

	1.er Trimestre			2.º Trimestre			3.er Trimestre		
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total
SECCION PREPARATORIA									
Párvulos 1.º.....	11	17	28	10	20	30	13	24	37
Párvulos 2.º.....	8	21	29	8	25	33	7	25	32
Párvulos 3.º.....	10	13	23	11	13	24	11	13	24
Grado 1.º A.....	17	16	33	14	16	30	15	15	30
Grado 1.º B.....	11	21	32	9	19	28	9	19	28
Grado 2.º A.....	14	25	39	12	23	35	13	22	35
Grado 2.º B.....	17	21	38	15	19	34	15	18	33
Grado 3.º A.....	14	22	36	12	20	32	13	19	32
Grado 3.º B.....	10	29	39	9	24	33	8	25	33
Grado 3.º C.....	21	17	38	18	14	32	20	12	32
SECCION SECUNDARIA									
Grado 1.º A.....	29	30	59	30	30	60	28	30	58
Grado 1.º B.....	27	27	54	23	28	51	23	28	51
Grado 2.º A.....	28	29	57	28	29	57	27	29	56
Grado 2.º B.....	18	31	49	21	30	51	21	30	51
Grado 3.º.....	31	28	59	31	29	60	31	29	60
Grado 4.º.....	20	26	46	20	27	47	20	27	47
Grado 5.º.....	12	15	27	12	15	27	12	15	27
Grado 6.º.....	15	14	29	14	14	28	14	14	28
Suman.....	313	402	715	297	395	692	300	394	694

Gastos del Instituto-Escuela desde 1.º de octubre de 1922 a 30 de septiembre de 1923, abonados por la Junta con cargo a los Presupuestos de Instrucción pública

Retribuciones a una parte del Profesorado de la Sección preparatoria.....	35.925 (1)
Retribuciones al Profesorado de la Sección secundaria.....	92.454.44 (2)
Aspirantes al Magisterio	27.099,66
Auxiliares administrativos	6.600
Mozos.....	8.019
Mobiliario, instalaciones y obras	21.433,40
Material de enseñanza y escritorio....	1.844,25 (3)
Calefacción	3.712,76
Luz y reparaciones	1.426,13
Alquileres y arrendamientos.....	21.088,60
Teléfono.....	841,76
Agua.....	116
Gastos varios, jardinería, material de limpieza, etc.....	897,25
Material científico	7.220
	228.678,25

(1) El resto de los gastos del profesorado y el importe del material lo abonaron las familias en una suma total de 11.925 ptas.

(2) No se incluyen los sueldos que los profesores numerarios incorporados al Instituto-Escuela perciben directamente de los habilitados de los Institutos de que proceden.

(3) Incluye solamente la parte de material de enseñanza pagada por la Junta para la Sección secundaria. El de la Sección preparatoria lo abonaron las familias. Una gran parte del usado en la Sección Secundaria salió de las cuotas de material satisfechas por los alumnos.

Gastos del Instituto-Escuela desde 1.º de octubre de 1923 a 30 de septiembre de 1924, con cargo a los Presupuestos de Instrucción pública

Retribuciones a una parte del Profesorado de la Sección preparatoria.....	6.984
Retribuciones al Profesorado de la Sección secundaria.....	93.748,61 (1)
Aspirantes al Magisterio	39.484
Auxiliares administrativos	6.600
Mozos.....	9.089,50
Mobiliario, instalaciones y obras	3.893,14
Material de enseñanza y escritorio....	493 (2)
Calefacción	6.389,75
Luz y reparaciones	2.426,33
Alquileres y arrendamientos.....	24.838,60
Teléfono.....	296,90
Agua.....	416,25
Gastos varios, jardinería, material de limpieza, etc.....	691,10
Material científico	5.724,50
	201.075,68

(1) No se incluyen los sueldos que los profesores numerarios incorporados al Instituto-Escuela perciben directamente de los habilitados de los Institutos de que proceden.

(2) Incluye solamente la parte de material de enseñanza pagado por la Junta para la Sección secundaria. El de la Sección preparatoria lo abonaron las familias. La mayor parte del gasto en la Sección secundaria salió de las cuotas de material satisfechas por los alumnos.

XII

BALANCE DEL ENSAYO PEDAGOGICO

En abril de 1926 la Junta para Ampliación de Estudios saca a la luz una Memoria que recoge los resultados de los seis primeros cursos de ensayos en el Instituto-Escuela. Es ésta un grueso e interesante volumen que publica bajo el título: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda enseñanza de Madrid. (Organización, métodos, resultados)* y que impresiona por su riqueza de contenido, magníficamente sistematizado —indudablemente se ve la mano de Castillejo— y también por su sinceridad, objetividad y escrupulosidad (1).

Pone de relieve, antes de nada, que se trata de un centro de experimentación creado para la reforma de la Segunda Enseñanza, a la que se llegaría por vía de ensayos y no por la de decretos. Se trataba de un Instituto con carácter de "laboratorio pedagógico".

Y como requisitos previos para una reforma verdadera, la Junta cree que había que acrecentar la cantidad y mejorar la calidad de los agentes educadores: selección de personal preparado; exigencia del máximo de su trabajo; clases poco numerosas; insistencia de varios años en cada materia enseñada; métodos de observación y de creación por el niño; trabajo manual, arte y juegos, como actividades formativas; unión de la etapa primaria con la secundaria y la superior; formación de un espíritu corporativo que mantuviera el honor de la escuela. Veamos el desarrollo de estos principios.

Antes resulta interesante preguntarnos ¿cómo valoraba el hombre de la calle, el padre de alumnos del I-E, aquella labor que llevaba realizándose en el nuevo centro desde 1918? Había, ciertamente, como ya he puesto de relieve, una valoración muy positiva de los padres de alumnos, que no dudarán en aportar la ayuda económica cuando a ellos se acuda. Merecería también la pena conocer las opiniones de los claustros de profesores de Institutos y Universidades, a los que, según parece, se les envió la Memoria

(1) *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid. (Organización, métodos, resultados),* de 1925, pág. XV + 414.

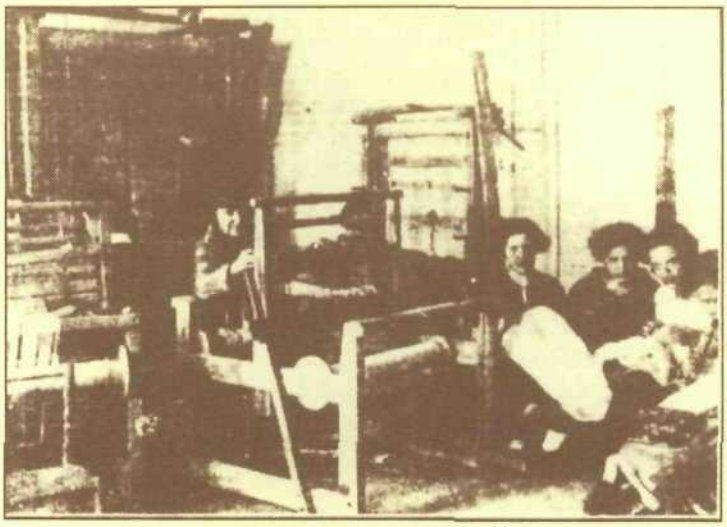
antes de publicarse recabando sus juicios. Contamos, en fin, con opiniones de prensa que merecen nuestra atención.

En marzo de 1925 visita el Instituto-Escuela J.L. Pando Bauta, periodista de *La Voz*, que dedicará a este centro un amplio artículo dentro de su serie "Profesores y alumnos" (2). Una primera impresión del periodista en su primer contacto con el Instituto-Escuela: "Al entrar en el Instituto-Escuela nos encontramos con una nota de disciplina natural, de orden sin violencia; no existen los bedeles clásicos; allí se mantiene la corrección por los mismos profesores, por la voluntad educada de los alumnos. Así es de rigurosa, sin que por ello pierda naturalidad, ni los muchachos y muchachas sientan ese rigor, ni sea forzado el orden en pasillos, escaleras y patios de juego". El entusiasmo que inundó al periodista le lleva a apreciar en los muchachos "la verdadera salud de cuerpo y de espíritu; caras tostadas por el sol, mirada tranquila y ecuánime... hasta en los juegos se ve la fortaleza y la salud psíquica, que se traduce en iniciativas e ingenio en la selección del juego, en curiosidades...". Destaca en su comentario el hecho de que no existieran libros de texto ni exámenes; que los grupos fueran de pocos alumnos; que la dedicación de los profesores fuera como mínimo de cuatro horas diarias. Le llama la atención la intensidad con que se estudian las materias y los medios que se ponen al alcance de los niños de manera que pudieran formarse "un criterio propio, sano y limpio de presiones". Hace una relación de las especialidades que se cursan, de los horarios de trabajo y una descripción de las instalaciones de Miguel Angel, 8 que le fueron enseñadas por el profesor Delegado señor Sánchez Pérez y por la Secretaria del centro, señorita Rosa Herrera. La conclusión a que llega es que "ésta es la verdadera enseñanza que debe implantarse definitivamente en España". Su paseo por las aulas le permitió encontrar al Profesor Barnés, que con una proyección completaba con los alumnos una visión de Toledo tras la visita realizada días antes; le sorprendió ver a muchachas de los últimos cursos haciendo trabajos de carpintería, de labores, de modelado, ejercitándose en los telares, construyendo tejidos diversos, haciendo alfombras, fotografías, etc...; la disciplina, orden y educación en los patios de recreo; el ensayo de canciones por la señorita Josefina Mayor, etc...

El éxito del ensayo lo ratifica con el éxito que los primeros alumnos salidos del Instituto-Escuela lograban en Facultades y Escuelas de ingeniería y con el hecho de que numerosos profesio-

---

(2) "Profesores y alumnos. El Instituto-Escuela", por J.L. PANDO BAUTA: *La Voz*, 18-3-1925. En esta misma serie publicó otro artículo sobre la Residencia de Estudiantes. "Una institución admirable" (25-8-1925).



Trabajos manuales. Telares.

nales e intelectuales enviaran sus hijos a "educarse" a este centro; ello prueba, dice, "una orientación y una tendencia educadora que no debemos olvidar", y cita a José Ortega y Gasset, Madinaveitia, Maeztu, Azcárate, Eugenio D'Ors, Pérez de Ayala, Zulueta, Recaséns, Araquistain, Luis de Tapia, Oteyza, Goyanes, Slocker, Pittaluga, Bastos, Sacristán, García Tapia, Sancha, Mesa, Beatriz Galindo, Bartolozzi, Gascón y Marín, Burell, Díez-Canedo, Américo Castro, etc...

En fin, hay que lograr que el ensayo se consolide, dice Pando, que termina con estas exclamaciones: "¡Estamos de espíritu nuevo, de expansiones amplias! ¡Que se abran de una vez para la enseñanza las puertas cerradas a la inteligencia!".

Esta es una opinión entusiasta de una persona y, por tanto, no generalizable, pero pienso que válida. Encontraríamos, sin duda, otras muchas similares.

La Junta para Ampliación de Estudios valora en su Memoria el ensayo como un "éxito que merece ser consolidado". Pues si bien no se alcanzaron las metas previstas inicialmente, el nivel logrado era muy notable si se tenían en cuenta "las dificultades de crear un centro de educación sin tradiciones, con elementos de procedencias diferentes y en un ambiente desfavorable".

Los logros alcanzados se deben, según la Junta, a varios factores, que por este orden son:

— El esfuerzo y devoción del profesorado;
— el apoyo y margen de libertad dado por los gobiernos;
— la ayuda de las familias;

— la aplicación prudente de métodos, "contrastados ya en el mundo entero, sin arriesgarse en innovaciones que la opinión pública rechazaría".

Las deficiencias las atribuye la Junta a sus propios errores e inexperiencias, a las lagunas en la formación del profesorado y a la influencia no siempre positiva del ambiente social.

Si hubiera que definir cuál había sido la labor más fácil y la más difícil, la Junta se inclinaría por pensar que la obra más sencilla había sido levantar el nivel de estudios —bastó con contar con un profesorado preparado y con unos planes, programas y métodos adecuados—. Lo más difícil habría sido crear en el Instituto "el denso ambiente de hábitos, el espíritu corporativo y los ideales de honor, que son los agentes primarios de acción educadora en las buenas escuelas".

¿Cuál es su valoración de los aspectos parciales del ensayo? Iremos por partes:

a) **Dirección.** La experiencia de los seis años transcurridos en los que la labor de la Junta en este sentido fue de "cooperación, asistencia y estímulo" y en los que, como se ha señalado, los propios profesores en la Sección de Bachillerato optaron por nombrar profesores Delegados por un trimestre, aconseja ya que estos nombramientos, mientras no se disponga de un director preparado, fueran por un año. Si el plan de edificios propuesto por la Junta al Ministerio se hacía realidad, quedaría dividido en una serie de escuelas coordinadas de nivel ascendente, contando cada una de ellas con su director y autonomía.

Por otra parte, se hacía necesario centralizar mejor la dirección, para lo cual la Junta propone que se cree un Patronato permanente, que se ocupará directamente de los asuntos del Instituto-Escuela, bajo la supervisión de la Junta.

b) **Profesorado.** La Junta considera válido el planteamiento de las diferentes categorías entre los profesores del I-E, debiéndose por tanto mantenerse. De ponerse en marcha el Patronato, éste debía proponer al Ministerio el nombramiento de los mismos debiendo mantenerse la facultad de separarlos del I-E cuando, según preveía el artículo 9.º del Real Decreto de 10 de mayo de 1918, no se identificaran con los métodos del Instituto o cuando su cooperación fuera innecesaria.

Sigue valorándose como "función esencial" del Instituto-Escuela la preparación de aspirantes al Magisterio secundario, aconsejando la experiencia evitar toda solución que confiriera directamente a este profesorado un derecho a ocupar cátedras.

c) **Plan de estudios.** Partiendo de la base de que nunca, y menos en un centro de ensayo, hay un plan de estudios que pueda considerarse como definitivo e intachable, explica la Junta las bases en que se ha inspirado el hasta entonces vigente: 1.ª Cultura general, elemental, extensa, sin finalidad utilitaria o profesional, dada en forma cíclica, y 2.ª Un margen de preferencia individual, según la vocación o aptitudes de cada niño.

Un examen del plan de estudios hace ver a la Junta que se encuentra un poco recargado, y que resulta un poco rígido, conteniendo también ciertos errores de distribución de materias.

La experiencia hacía aconsejable introducir algunos reajustes en las enseñanzas del Latín, de las Lenguas vivas y de la Filosofía.

También parecía oportuno mantener, si no ampliar, el desarrollo dado a la educación estética y musical, a los juegos organizados y a los trabajos manuales que debían coordinarse más con algunos estudios como Física, Ciencias, etc...

Se valoran muy altamente las excursiones, por su gran poder educativo, considerándose como factor esencial en la formación de los niños.

Las conclusiones a que se llega en este apartado son las siguientes:

— El Patronato que se formara debería tener competencias para poder alterar la distribución de los estudios en los diversos grados y el tiempo dedicado a cada enseñanza y para formar los horarios. De hecho ya se había experimentado, con buenos resultados, las clases más pequeñas —por ejemplo, para las lenguas— o de más duración, de hasta dos horas, para Ciencias Naturales y Fisicoquímicas, Historia, Geografía y Literatura, que permitían combinar teoría y laboratorio;

— tratar de suavizar al máximo el paso de la enseñanza primaria a la secundaria, destinando al primer grado de Bachillerato no una multiplicidad de profesores sino solamente dos, uno para las Letras y otro para las Ciencias;

— arbitrar soluciones para los alumnos más retrasados o más adelantados, así como para aquellos que cambiaban de vocación;

— considerar como válido el sistema de coeducación que funcionaba en el resto de los Institutos, pudiendo autorizar al Patronato para organizar una sección separada de niñas si se diera el caso de que un número considerable de familias así lo deseaba;

— en definitiva, se desea dar al plan de estudios la suficiente

flexibilidad para que pudiera acomodarse a preferencias individuales, ya procedieran de diferencias de sexo, ya de otras causas.

d) **Niveles de enseñanzas y métodos.**

La Junta considera que a fin de determinar los índices de trabajo para las clases y en la manera de organizarlas se contara con la colaboración del profesorado del Instituto-Escuela y de algunos profesores universitarios o personas especializadas. De esta forma la enseñanza secundaria quedaría enlazada con la primaria y con la universitaria. Este tipo de profesores especiales ya habían funcionado en el I-E para la formación de los Aspirantes.

Respecto al método, la experiencia de los seis años confirmaba que "el mejor método es aquel que más estimula el interés y la actividad del alumno para indagar, observar y descubrir él mismo la serie de conocimientos que constituyen cada ciencia" y que había que evitar el excesivo intervencionismo del profesor.

e) **Validez de estudios.** Para lograr el máximo rendimiento había que procurar:

— Que la Sección secundaria se nutriera casi exclusivamente de niños que procedieran de la preparatoria;

— no dar por terminados los estudios de Bachillerato antes de cumplidos los diecisiete años. Este principio del Reglamento quedaría en adelante formulado así: "No podrá el Instituto-Escuela hacer la declaración de fin de estudios de un alumno sino después que éste haya completado un período mínimo de seis años de escolaridad desde su ingreso y que haya cumplido los diecisiete años";

— evitar todo tipo de exámenes;

— para mantener su espíritu, el Instituto-Escuela no debía ser autorizado para examinar alumnos libres;

— no excluir de impartir enseñanzas a aquellos alumnos que aunque no recibieran el título de Bachiller, mostraran condiciones para seguir con fruto otros caminos. Por ello se establecerían conexiones con los establecimientos de enseñanzas comerciales, artísticas e industriales;

— para resolver el problema que se planteaba de admitir o no en las Facultades universitarias alumnos que hubieran estudiado en el Bachillerato materias diferentes, la Junta opina que, como se hacía en otros países, todos los Bachilleres debían ser admitidos, sin distinción, en cualquiera de las

Facultades. Sin embargo, para resolver este problema a aquellos alumnos que se les planteara, la Junta propone establecer un curso intensivo de un año en Lenguas clásicas, Historia, Filosofía y Literatura, y otro en Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química, para los que en la Universidad decidan seguir una rama diferente a la estudiada en el Instituto-Escuela.

f) **Libros y material.**

La Junta, recogiendo la experiencia, valora positivamente la política llevada a cabo en este sentido, manteniendo:

— Ausencia del manual o libro de texto;

— ofrecer a los alumnos libros buenos, abundantes y variados para lecturas, consulta y estudio;

— continuar con la publicación de la *Biblioteca Literaria del Estudiante;*

— utilizar bibliografía en lengua extranjera en los últimos cursos;

— formar bibliotecas especializadas en las clases;

— no dar una importancia excesiva al material didáctico y más bien tender a que el propio alumno colaborara en su preparación.

g) **Edificios.** Si alguna necesidad es constantemente sentida a lo largo de estos primeros años de vida es la de unas instalaciones propias adecuadas.

La Junta solicitó del Ministerio llevar a cabo el siguiente plan:

— Una serie de edificiaciones en los terrenos del Olivar de Atocha, lindante con el lado Sur del Retiro, solicitado el 29 de enero de 1921;

— adquisición de terrenos y edificar para una sección en el borde Norte de Madrid, en las cercanías del Hipódromo, donde el Instituto-Escuela llevaba ya seis años.

Dado que el problema era también presupuestario, la Junta propone en estas conclusiones que se doten más recursos para esos edificios y se simplificaran al máximo, suprimiendo todo lujo y todo elemento no indispensable.

h) **Presupuestos.**

*Los mayores reparos que se venían haciendo al Instituto-*Escuela eran de tipo financiero: que resultaba demasiado caro y

que constituía un privilegio sobre los otros Institutos. Estos dos postulados quedan echados por tierra con los argumentos que la Junta aporta en la Memoria.

A la hora de analizar el desarrollo de los gastos la Junta diferencia las dos Secciones.

Sección Preparatoria:

— Viene manteniéndose gracias a las aportaciones de las familias, pero analizado su capítulo de gastos resulta que comparándola con las escuelas primarias oficiales es menor;

— aunque el coste de la hora de clase sea mayor en las escuelas nacionales, es menor el coste por niño dado que hay más por clase que en el Instituto-Escuela;

— la Junta propone que se limite el número de alumnos en las clases de las escuelas primarias.

Sección Bachillerato:

Las conclusiones razonadas a las que llega la Junta son:

— Esta Sección de I-E tiene cerca de seis veces más horas de enseñanza que el resto de los Institutos como consecuencia de que:

— Enseña materias nuevas;

— dedica más tiempo a cada materia a consecuencia del método cíclico;

— los grupos de alumnos son como máximo de 30 para las clases teóricas y 15 para las prácticas;

— que en los últimos grados admite cierto margen electivo de especializaciones;

— tiene a los alumnos siete horas diarias;

— la enseñanza en el I-E es considerablemente más barata que en el resto de los Institutos;

— el coste anual por alumno es más bajo que en una tercera parte de los Institutos y más alto que en los restantes.

En cualquier caso, la Junta deja claro que todos los argumentos que utiliza no pretenden ni criticar ni censurar a los demás Institutos, sino simplemente demostrar la viabilidad y rentabilidad económica del Instituto-Escuela.

Con todo, y como resultado final, la Junta pide al Gobierno que si decide no dotarla con los presupuestos que realmente

necesita, que al menos lo haga en cantidades iguales a las que se destinan a una escuela primaria graduada para la Sección Preparatoria, a un Instituto de segunda enseñanza para la Sección de Bachillerato, pero que se autorice al Patronato para organizar, si las familias de los alumnos quieren hacer frente a los gastos que originen, las materias complementarias que mantengan los principios que han informado el ensayo.

Como ocurriera tras la publicación del Decreto de creación del Instituto-Escuela, la Memoria que comentamos produjo numerosas reacciones, de las que comentamos las más notables.

Una vez más, el catedrático de Filosofía Eloy Luis André, en esta ocasión, desde el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid, disintiendo del informe laudatorio enviado por dicho Centro al Ministerio, eleva su "voto particular sobre la Memoria de la Junta para Ampliación de Estudios acerca del Instituto-Escuela" (3).

Repite Eloy Luis André alguna de las cosas que puso de manifiesto al criticar el Decreto de creación, ya apuntadas en otro capítulo, extendiéndose en consideraciones de tipo ideológico que merecen reseñarse.

Ataca, en primer lugar, el hecho de que la dirección fuera ejercida por la Junta, porque con ello se "coarta la libertad de iniciativa y la autarquía del poder docente de un Centro que quiere irrumpir por derroteros nuevos". Proclama la defensa de la libertad de criterio personal del educador echando mano de comparaciones con lo que se hace en otros países. Recuerda la reforma del ministro Fisher para las escuelas inglesas y su lema: "El niño libre en la Escuela libre", cita a H. Poincaré, a Gentile, etc. Porque dice, el "buen espíritu" al que se refiere la Junta en la Memoria es simplemente "espíritu de fidelidad, de conformidad, de adhesión; pero no espíritu de libertad". Insiste en que en dicha Memoria no suenan nunca palabras como carácter, personalidad y libertad y esto le lleva al terreno de crítica abierta a los intitucionistas, con estas palabras: "En el ambiente de la Residencia de Estudiantes se reflejan los mismos tonos grises, sin relieve ni profundidad". Basta, dice, comparar el "ratio studiorum ignaciano" y el "ratio studiorum" de Giner —"espíritu mesiánico de estas instituciones donde pervive su esfuerzo"—. No se encuentran diferencias entre ambos porque se trata de "credos semejantes con dogma distinto". Es, dice, una misma fe, la teología pedagógica y varían solamente los sacerdotes, el culto, el templo y los creyentes. Consecuentemente, piensa que el resultado es "dos greyes distintas con egregias minorías, que las dirigen y un pasto

(3) ANDRÉ, L.: *O.c.* págs. 30 y ss.

espiritual y subsistir material las amparan... Diletantismo, esteticismo, buenas maneras, tolerancia, suavidad, adaptación, afabilidad...; en suma: podar los brotes más castizos y genuinos de nuestra raza, de nuestra individualidad característica, que pugna con la simulación y la hipocresía, vicios femeninos".

Y criticada la filosofía, la cosmovisión de la Institución, el fondo en definitiva de lo que pretende el Instituto-Escuela, pasa a reseñar los fallos del ensayo, que sintéticamente son los siguientes:

El Instituto-Escuela, según él, presenta un plan de estudios "algo amorfo, caótico, sincrético a lo sumo, que, en último término, se ha de traducir en la formación de espíritus anodinos curiosos y sin personalidad". El cómo se llega a este penoso resultado no lo explica, porque solamente se detiene en que los estudios deben prolongarse hasta los dieciocho años, en que no debe hacerse el Latín obligatorio, que debe enseñarse la Filosofía de otra manera, que la sección de trabajos manuales debiera sustituirse por la de trabajo manual como aprendizaje de uno o dos oficios obligatorios, etc. Hay una insistencia en que el nuevo Centro no mantiene ni fomenta los valores nacionales y genuinamente españoles. Y, por ejemplo, critica cómo se plantean los juegos, mezclando criterios chauvinistas, xenófobos... Dice en este sentido que los juegos deben inspirarse en las ideas de Jovellanos, procurando recoger los que son eminentemente nacionales, y añade: "Si la educación ha de ser nacional, genuinamente española, debemos huir de remedar exotismos yanquizantes y concomitancias con una nación que nos arrojó de América en nombre de la libertad, para oprimir un pueblo que luchaba por ella". Y remacha bien su argumento: "Ante todo, españoles de pura cepa, con españolismo de buena ley, que no está en pugna con las influencias meditadas y justificadas de otras culturas superiores". Su fobia yanqui queda clara cuando dice: "No olvidemos que la norteamericanización de España contribuirá a descastar el verdadero españolismo de Sudamérica. Si el dominador entra en el corazón de la madre, pronto serán esclavas las hijas".

Piensa que el tratamiento que se hace de las lenguas clásicas, latín y griego, es inadecuado ya que su estudio no servirá para nada. Ve al clasicismo "más que como norma, como semilla". Se trata de revivir el espíritu de los clásicos: "El valor de los clásicos para nosotros ha de ser el de una tradición rediviva, capaz de amaestrar y caracterizar una cultura nacional". Por ello el espíritu clásico debe revelarse "más que en la forma muerta de las lenguas muertas, en el contenido vivo de los valores eternos de cultura, que el Arte, la Religión, el Derecho, la Filosofía y las instituciones e ideales que los pueblos clásicos atesoran".

Valora positivamente el planteamiento de las excursiones, acepta parcialmente la coeducación —"con sus necesarias limitaciones, en función del período de la pubertad"—. Está de acuerdo con los métodos de enseñanza, pues "a un saber meramente informativo ha de sustituir un saber hacer". Igualmente se define de acuerdo con los criterios de selección para entrar en el centro y señala como dato negativo de la realidad nacional que en el *curso 1922-23, de los 14.040 ingresos que tuvieron lugar en los* Institutos españoles, los suspensos y no presentados representaban del 8 al 12 por 100, lo que ponía de manifiesto el absurdo divorcio existente entre Escuela Primaria e Institutos.

Respecto al personal insiste en la necesidad de dotar al Instituto-Escuela con un personal fijo con unidad de formación y orientación porque "su prestigio y su majestad arrancan de su soberanía inconmovible". Considera perturbador el derecho de la Junta a reclamar personal docente de otros Institutos.

Otro punto de crítica se refiere a los aspirantes al Magisterio secundario. Considera que no era aconsejable que muchachos inexpertos recién salidos de la Universidad, sin formación profesional —y por doce o quince duros al mes— se encargaran de una sección de treinta chicos. La formación debía hacerse en un organismo adecuado, Escuela Superior de Magisterio o en el centro de nueva creación que él propone, Instituto Normal Superior de Educación para formar el profesorado selecto de Institutos.

Critica también la política que se lleva a cabo con los libros de texto. En concreto, el hecho de que se acuda a libros extranjeros para materias que no sean estrictamente el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Enseñar la Historia y la Filosofía en lenguas que no sean la española es "descastar el espíritu españolista y el criterio nacional formativo e informativo de estas enseñanzas". Por otra parte, estando de acuerdo con la Junta en que había que cortar de raíz los abusos del libro de texto por las implicaciones económicas que tenía su venta por parte de los catedráticos, hace constar que con todo es una de las formas que éstos tenían de ampliar un poco sus ingresos, y es éste otro tema de su crítica, los sueldos miserables de los profesores. Frente a las 20.000-30.000 pesetas anuales que recibían los profesores de Instituto de Francia, Inglaterra, Alemania, etc., en España no se llegaba a las 6.000 nominales, que se convertían en poco más de 5.000 efectivas.

Ya hemos puesto de relieve las críticas que se venían haciendo al Instituto-Escuela por los gastos que originaba. Eloy Luis André refuta los datos de la Memoria con abundantes cifras: el gasto total durante el curso 1923-24 del Instituto-Escuela ascendió para

715 alumnos a 482.014,38 pesetas. Los otros dos Institutos de Madrid gastaron lo siguiente:

Instituto Cardenal Cisneros, según la última Memoria del curso 1921-22, los 798 alumnos oficiales y más de 6.000 de enseñanza no oficial: 229.630,34 pesetas.

Instituto de San Isidro, en 1922-23, para 727 alumnos oficiales, fueron de 236.865,55 pesetas.

La conclusión es la siguiente: en los dos Institutos nacionales de Madrid, 1.524 alumnos cuestan 15.518,49 pesetas menos que 715 del Instituto-Escuela. Lo que significa que cada alumno del I-E sale por 681 pesetas y cada alumno de los Institutos madrileños por 340 pesetas.

Aporta también otras cifras: el promedio de los gastos por Instituto en España es de 116.092,50 pesetas, menos de la cuarta parte del I-E. Lo que significa que si el ensayo se extendiera a todos los Institutos se necesitaría un presupuesto de 12.702.012 pesetas frente a los 6,96 millones que se gastan.

La Junta justifica estos gastos con unos argumentos que van a ser criticados de esta manera:

a) La Junta dice que el Instituto-Escuela tiene cerca de seis veces más horas de enseñanza que los otros Institutos. Eloy Luis André, dando por supuesto que esto es cierto, dice que la solución es fácil, era cuestión de hacer trabajar tres veces más a los otros Institutos y que el personal auxiliar en vez de dedicarse a la enseñanza privada se dedicara al Centro, previo pago adecuado.

Y tomando datos llega a la conclusión que según el escalafón de 1923 para 18.652 alumnos oficiales había un personal docente en los 61 Institutos de 1.267 catedráticos, profesores y auxiliares en total. Lo cual significaba que a cada Instituto correspondería un promedio de 305 alumnos y a cada profesor un promedio de 14 alumnos. Se trataba de organizarlo adecuadamente, para lo cual piensa que había que seguir las normas trazadas por el Instituto-Escuela: "Hay que dividir las clases, duplicar o triplicar el trabajo del profesorado, y hacer que el profesorado auxiliar y los ayudantes desempeñen con carácter cooperativo y continuo, y no meramente irregular y supletorio, la labor docente".

b) La segunda afirmación de la Junta de que el coste para el Estado de cada hora diaria de enseñanza durante el curso en el Instituto-Escuela era de 200 pesetas, contra 5.484,60 en otros institutos. La solución era la misma: duplicar el trabajo del profesorado titular y hacer continua la labor docente del auxiliar para que el coste por hora diaria y curso fuera menor en los Institutos nacionales que en el Instituto-Escuela.

c) La tercera afirmación de la Junta de que el coste anual por alumno, a pesar de dársele doble número de horas de clase que en otros Institutos, era en el Instituto-Escuela más bajo que en una tercera parte de aquéllos, y más alto que en los restantes, la comenta Eloy Luis André diciendo que el coste depende de múltiples factores: organización del trabajo, densidad de población escolar, condiciones del edificio, etc. Que los gastos son inversamente proporcionales al número de alumnos. Y en cualquier caso es innegable que, según admite la misma Junta, cada alumno del Instituto-Escuela cuesta 619,17 pesetas frente a las 397,71 pesetas de un alumno oficial.

Vemos que, en cualquier caso, las rectificaciones que se dan son puramente teóricas. Efectivamente, si el profesorado trabajara más, las cosas podían ser diferentes, pero no se trataba de juzgar hipótesis sino realidades.

Tras lo dicho, Eloy Luis André expone unas conclusiones que de forma resumida son las siguientes:

— Debe mantenerse el Instituto-Escuela, "pero organizado y coordinado con la Escuela y la Universidad". Ha de organizarse con plena independencia y autarquía "sin otra tutela que la del Estado, la sociedad y la familia". En consecuencia, el nombramiento del profesorado ha de hacerse de acuerdo con las disposiciones vigentes.

— Debe cesar la preparación de aspirantes al Magisterio de segunda enseñanza.

— "Conviene estimular y dar libertad de iniciativas al Instituto-Escuela como laboratorio de investigación pedagógica para ensayo de los últimos resultados obtenidos en este dominio de la actividad docente".

— Es urgente resolver el problema de los edificios escolares, para gran parte de los Institutos existentes.

— El Gobierno debe dotar al Instituto-Escuela con toda esplendidez, para que responda a su finalidad sin regatearle recursos para personal y material.

— Debe mantenerse la cooperación económica de las familias.

— El Instituto-Escuela debe llevar el nombre de don Francisco Giner. Y, consecuentemente, han de mejorarse los otros Institutos y proceder en ellos también a poner en marcha estas reformas.

La aparición de la Memoria también suscitó numerosos comentarios en la prensa madrileña. Hubo opiniones para todos los

gustos: aquellos que defendían el ensayo a ultranza y los que, por el contrario, lo atacan. Entre estos últimos se encuentra *El Debate*, que dedica al Instituto-Escuela amplios editoriales durante tres dias seguidos (4). Analizaré su contenido:

Comienza *El Debate* reconociendo en el Instituto-Escuela un "buen centro de educación" y, analizando a fondo el contenido de la Memoria, relaciona y comenta las partidas que coloca en su Haber y en su Debe. Destaca como logros importantes —"valiosísimo es por todos conceptos el primer resultado del Instituto-Escuela", llega a decir el editorialista— las siguientes partidas que integran el haber:

1. Consagración y entusiasmo de los profesores, a los que califica de "verdaderos guias de la juventud".

2. La acción de los distintos profesores se combina conforme a las exigencias de la labor educativa, contrastando con lo que habitualmente se hacía en el resto de los Institutos donde "la absoluta independencia de cada profesor... convierte la enseñanza en un verdadero descuartizamiento espiritual del niño".

3. En el Instituto-Escuela se atiende no sólo a la instrucción, sino también a la educación social del niño, "infundiéndole hábitos de limpieza, de orden, de distinción, muy distintos de la tosquedad que reina, no en todos, pero sí en muchos Institutos".

4. Se da la debida importancia a la educación artística "que tanto contribuye a pulir las costumbres, a disciplinar el espíritu y a abrir las fuentes de goces estéticos superiores".

5. Se huye del memorismo.

6. Se ha desterrado el caciquismo del libro de texto. "...Terrible desgracia, que lleva consigo nuestro sistema de exámenes, que es sustituir la ciencia por el texto".

7. Se han desterrado los exámenes. Y reconoce el articulista que es "incomparablemente mejor el sistema de no examinar cada año, que no el sistema atormentador de los actuales exámenes de los Institutos".

8. Alaba la importancia que se da a las excursiones, para poner al niño en contacto con la naturaleza.

Pero *El Debate* reservaba otros dos editoriales para incidir en las notas, a su entender negativas, lo que correspondería al Debe de esta contabilidad minuciosa. Estas partidas son las siguientes:

---

(4) "Un ensayo pedagógico: El Instituto—Escuela", *El Debate*, de 14-V, 15-V y 16-V de 1926.

1. La falta de dirección. La Junta no encontró persona idónea para hacerse cargo de la dirección porque "en la elección del personal se limita al número de sus incondicionales".

2. El plan de estudios es inadecuado. El Instituto-Escuela ha seguido el camino de los Institutos españoles insistiendo en un tipo único, ciclopédico de bachillerato, al que aún se han añadido más materias...

Critica también la falta de decisión de la Junta a favor de un estudio más intenso de las lenguas clásicas.

3. La intensidad de las materias y horarios. Recuerda el editorialista que la nación que tiene un bachillerato más cargado es Alemania, donde se destinan unas treinta horas de clase semanales, frente a las cuarenta y ocho del Instituto-Escuela, "no dudamos en afirmar —dice— que esto es un verdadero atentado pedagógico".

Critica también el hecho de que se incluyan en el plan de estudios los horarios de gimnasia y juegos.

Como ejemplo concreto hace una crítica del programa de Historia, enormemente amplio y difícil, tanto que "no hay en España bachiller, y seguramente hay pocos catedráticos, que sepan todo lo que encierra este programa de Historia para niños de diez años".

Resumiendo todas las notas negativas, y aun comparándolas con las positivas, mucho más numerosas, el editorialista de *El Debate* llega a la conclusión —sin duda, en una mala contabilidad— de que "este ensayo pedagógico debe considerarse como un fracaso", a pesar de los muchos aciertos. Juicio éste que ilustra con el hecho de que sólo 27 alumnos, de los 87 que comenzaron sus estudios en 1918 hubieran logrado su título de Bachiller. Balance negativo que no responde "a los privilegios que el Estado le otorga ni a los gastos que ocasiona".

Fracaso también en el hecho de que el ensayo pudiera ser válido para el caso concreto de Madrid, pero que no lo encuentra aplicable al resto de los Institutos. Es, dice, "algo muy útil a las familias ricas de la Corte, pero enteramente inútil a las familias de escasos recursos, a las cuales, ante todo, debe facilitar el Estado la educación de sus hijos".

Por otra parte, aunque el ensayo hubiera resultado un éxito completo —lo que no ocurre con el caso que se analiza— este éxito sería, según *El Debate,* consecuencia de una serie de factores que se daban con exclusividad en el Instituto-Escuela y no en el resto de los Institutos, como disponer de los "mejores (?) catedráticos de toda España juntos; alumnos selectos de familias distinguidas; treinta y nueve profesores auxiliares con beca para

su sustentación; todos los museos de Madrid como material de enseñanza; clases de sólo 30 alumnos; familias ricas que pagan el material que desean los profesores; excursiones que llegan hasta Valladolid, Sevilla, Córdoba, Ubeda...".

Muchas de estas opiniones son fácilmente rechazables —¿quién impedía a ningún otro centro visitar asiduamente los Museos u organizar excursiones...?— y el resto al valorarlas se olvida que el Instituto-Escuela era precisamente un centro donde se iban a ensayar nuevos métodos y esto conllevaba algunas exigencias: un profesorado especialmente preparado, etc.

En resumen, la conclusión a que llega *El Debate* es terminante: puesto que el Instituto-Escuela "es un excelente centro de educación", debe conservarse, pero "pagado por las familias ricas que lo aprovechan. No por el Estado español, que no tiene presupuesto bastante para abrir escuelas en que aprendan siquiera lo más elemental de la cultura todos los hijos del pueblo".

Pero tras estas conclusiones, poco coherentes con las manifestaciones iniciales, *El Debate* publica un tercer editorial que tal vez justifique mejor que los anteriores el duro juicio final sobre el Instituto-Escuela. Es un editorial fundamentalmente ideológico, terreno en el que el choque entre la línea del periódico conservador y la línea institucionista es total y excluyente.

Abunda el articulista en el sello laicista que tiene toda la enseñanza del Instituto-Escuela: se enseña la Religión, pero sólo lo que la ley ordena; se enseña una Etica enteramente laica; se forman profesores con estos presupuestos ideológicos, dirigiendo su formación "uno de los laicistas más sectarios, colaborador constante de *La Libertad*", etc...

Claro está que si el centro funcionaba de acuerdo con la ley —e incluso contaba con un número de alumnos a los que se les enseñaba la Religión católica muy superior al existente en otros Institutos— uno se pregunta qué culpa tenía el Instituto-Escuela de que las cosas estuvieran así en el país. Esta pregunta se la hace también el articulista y la contestará así: "(el Instituto-Escuela tiene) una culpa de omisión. El no haber dado importancia a este problema. Los que han dado tanta importancia a las excursiones, a los juegos y a la cultura artística; los que han podido dedicar a ciencias cinco y seis veces más tiempo que los demás Institutos, han reducido la enseñanza de la Religión al mínimo exigido por la ley, que ya hemos visto cuán mezquino y precario es".

En términos coloquiales diríamos que el editorialista se va, a la hora de buscar argumentos, por los cerros de Ubeda. En definitiva, se oponen dos formas de concebir el mundo, dos cosmovisiones radicalmente diferentes.

Juicios totalmente positivos provocó la Memoria en otros pe-

riódicos de aquellos días, como *La Epoca* (5), *La Voz* (6) y *El Sol*. Merece que nos detengamos en las apreciaciones de *El Sol*, contrapunto de las ya señaladas de *El Debate*.

El Sol se dedica, por una parte, a comentar con extensión y entusiasmo lo que han supuesto los seis años de vida del Instituto-Escuela, y por otra, sale al paso de las declaraciones de *El Debate*, comentándolas y rebatiéndolas (7).

Pone de relieve que a la hora de juzgar los resultados que ofrece el Instituto-Escuela y que se reflejan en la Memoria hay que tener en cuenta que dicho centro se sujetó al cambio de acción que se le señaló, "el plan que rige el bachillerato español", agregando además otras materias científicas, literarias y artísticas y creando un grupo de preparatorio "que marca suavemente la transición de la primera a la segunda enseñanza".

Valora la nueva orientación e intención del Instituto-Escuela, al incorporar nuevas asignaturas que "tienden a conciliar las contrapuestas tendencias de las humanidades clásicas con las humanidades modernas, pues abren la puerta al estudio del griego, del inglés y del alemán, sin olvidar esas enseñanzas de la sensibilidad que representan las artes —canto, inclusive— y una especial consideración de los juegos para que el alumno no sea sólo un cerebro que se recarga de conocimientos, sino un corazón que se forma, una conciencia que se educa, dentro de las naturales preferencias...".

Pone el acento en lo que el Bachillerato significa para el Instituto-Escuela, que no lo ve como compartimento aislado entre los otros grados de enseñanza, sino como "un elemento vivo del organismo superior de la educación nacional".

Se detiene, en fin, a analizar el carácter cíclico de sus enseñanzas, refiriéndose a lo recargado del plan que ha de enjuiciarse, sin olvidar que se trata de un ensayo y que la Junta "ha sabido apreciar los resultados, tanto positivos como negativos, de la experiencia llevada a cabo".

El resultado final es que el Instituto-Escuela de Madrid "ha llegado a la altura de su sexto año cargado de realidades lisonjeras y de posibilidades que tanto interesa desarrollar al Estado como a la sociedad española".

Una segunda labor lleva a cabo *El Sol* (8). Salir en defensa del Instituto-Escuela, de los ataques de *El Debate*, sobre todo, y de los juicios del *Diario Universal* (9).

---

(5) "El Instituto-Escuela de Madrid", *La Epoca*, 15-IV-1926.
(6) "Al cumplirse los seis años. El Instituto-Escuela", *La Voz*, 16-4-1926.
(7) "El Instituto-Escuela. Un ensayo afortunado", *El Sol*, 16-4-1926.
(8) "Editoriales. Sobre el Instituto-Escuela", *El Sol*, 17-4-1926.
(9) "El Instituto-Escuela", *Diario Universal*, 16-4-1926.

Ve en las posturas de *El Debate* más de Política que de Pedagogía y le ataca en base a dos aspectos fundamentalmente: el económico y el religioso. El primero, que es intencionadamente olvidado por *El Debate,* y el segundo que le preocupa tanto que llega a conclusiones poco convincentes, como ya se ha señalado.

Pedir que el Estado no conserve un centro cuando sus resultados se califican de excelentes carece de sentido. Calificar a las familias de "ricas" sin aportar datos que lo demuestren es, al menos, ligereza.

Ataca también *El Sol* la disyuntiva planteada por el periódico liberal, el *Diario Universal* que dice "o el ensayo dio buenos resultados, y debe aplicarse inmediatamente a toda España, o no los dio y debe desaparecer el Instituto-Escuela". "Vemos —dice el editorialista de *El Sol*— además del riesgo de las disyuntivas, que siempre deja lugar a un tercero o cuarto término, el gran peligro que corre aquí todo lo que sobresale y representa una mejora, un paso adelante". No puede servir eso de que "ya que los otros Institutos tradicionales son malos hagamos que éste sea malo también, y si no puede ser, suprimámoslo". No, no es ésta la postura adecuada. En definitiva con que se confiese como lo hace *El Debate* que el Instituto-Escuela es "un excelente centro de enseñanza que debe conservarse" se está ya en el justo punto de vista, dice *El Sol.* Y añade algo más en otro artículo: "El Instituto-Escuela, aparte del valor que tiene como ensayo, tiene valor en sí mismo. Ha sido una obra felizmente lograda y creemos que su propia eficacia le salva de todos los ataques" (10).

Y al margen de la polémica aparecen varios comentarios de fondo sobre el Instituto-Escuela que son de gran interés.

E. Gómez de Baquero recoge en su trabajo que titula "Un ensayo pedagógico. El I-E" (11), las aportaciones más importantes desde el punto de vista pedagógico: cualificación del profesorado y formación de aspirantes, sistema cíclico, continuidad entre la primaria y secundaria y prolongación de ésta hasta los diecisiete años, supresión de exámenes, etc... Aspectos que por haber sido ya suficientemente comentados no entraré en detallar. Pero además aporta Gómez de Baquero varias reflexiones en las que sí merece la pena insistir. Son éstas: Por una parte considera el ensayo como un "experimento de aclimatación". Recuerda que se trataba de organizar con elementos propios elegidos entre el profesorado oficial, un Centro de enseñanza secundaria semejante en métodos y en intensidad de trabajo a los buenos liceos o gimnasios extranjeros. En este sentido se ha intentado una equiparación con el

(10) "Editoriales. El Instituto-Escuela", *El Sol,* 18-4-1926.
(11) *El Sol,* 1-5-1926.

funcionamiento de centros similares en las naciones más cultas y no inventar algo nuevo y original. En segundo lugar, valora el papel de la Junta que venía demostrando cómo "con buena voluntad y competencia es posible estimular entre nosotros el progreso de la instrucción pública, en un terreno común de colaboración alejado de las disputas confesionales y políticas". Su actuación ha estado marcada por la objetividad e imparcialidad, "sin tendencia de escuela ni otro propósito que el adelantamiento y mejora de la enseñanza". Y pone de relieve el hecho de que entre sus colaboradores contaba con eclesiásticos tan calificados como el padre Luciano Serrano, el padre Zacarías García Villada y don Miguel Asín, e ilustra este comentario trayendo a colación una anécdota conocida: don Eduardo Vicenti dijo en el Congreso en cierta ocasión, con su peculiar estilo humorístico, que siempre que iba a la Junta veia alli curas cobrando. La Junta que para Gómez de Baquero no es sino una "escuela de tolerancia, que no rehuyó ni la mayor prueba de esta virtud: la tolerancia con la intolerancia".

Ni que decir tiene que la conclusión final es que este ensayo no sólo debe proseguir, sino que debe ampliarse, dotándole de los recursos necesarios para su desarrollo.

Del resto de los comentarios encontrados en las publicaciones periódicas madrileñas de la época merece una atención aparte dos artículos de Luis Araquistain, en los que aporta puntos de vista originales.

Primero, acudiendo a los orígenes, recuerda que la Junta para Ampliación de Estudios es la hija de la Institución Libre de Enseñanza, de la que hace un análisis detallado y a la que valora sobremanera, "tal vez nunca, dice, hubo en España una organización pública o privada, tan fecunda para la cultura nacional" (12).

Si, como es bien sabido y reconocido, el Instituto-Escuela nace y depende de la Junta, la conclusión no se escapa a nadie.

Creo con Araquistain que es necesario establecer esta conexión valorando, sobre todo, la ingente labor de la Junta en tan pocos años. Como el propio Araquistain escribe, "sorprende el progreso de la enseñanza y de la ciencia en España que revelan esos dos extensos trabajos (se refiere a la Memoria). Antes de los veinte años de existencia la Junta para Ampliación de Estudios ha organizado una admirable red de servicios e instituciones que honran al país ante el mundo entero, y que seguramente le reservan un glorioso porvenir en la enseñanza y en la investigación científica".

---

(12) "Comentarios. Orígenes de la Institución Libre de Enseñanza", *El Sol*, 15-5-1926.

Y planteadas estas bases previas para entender y ubicar adecuadamente lo que es el Instituto-Escuela, dedica un segundo artículo exclusivamente a este centro (13). De él recojo solamente tres aspectos de interés:

— Sitúa la creación del Instituto-Escuela en las postrimerías de la Primera Guerra Mundial. Y este hecho es para Araquistain condicionante, porque "después de catástrofes internacionales como la que estalló en 1914, es forzoso revisar unos sistemas de enseñanza que hacen posibles esas explosiones del egoísmo y el odio nacionalistas, corrigiendo sus defectos para que no se repitan en el futuro". Este sistema falló en toda Europa y hay, por tanto, que revisarlo. No es suficiente con escuelas bien organizadas técnicamente. Además, "es preciso que la educación moral —del individuo como del ciudadano— prepare al hombre y a la mujer para una coexistencia nacional e internacional más armónica y justa". Y en este contexto sitúa Araquistain al Instituto-Escuela. "Este es el fondo éticofilosófico del Instituto-Escuela, que nace precisamente en 1918, en las postrimerías de la feroz guerra de los cuatro años".

Pero si valora como exquisita su contribución a la revisión de los métodos de enseñanza, insiste más en ese tono ético: "Sólo este anhelo de crear una humanidad mejor justificaría la fundación y continuidad del Instituto-Escuela".

Le equipara con otras instituciones similares extranjeras y llega a afirmar de él que "es una de las pocas instituciones pedagógicas que España puede presentar con orgullo, como una avanzada y como un modelo incluso para las naciones más adelantadas del mundo".

Araquistain aporta, en fin, su grano de arena para incitar al Gobierno a aprobar de una vez por todas su continuidad. Hay, sin duda, un miedo subyacente a que por cualquier razón no se diera luz verde al ensayo, si bien el momento no era oportuno para una cosa así "no es probable que en un momento en que la opinión pública, excitada por la benemérita campaña de Luis Bello, tanto se está interesando por la urgencia de una reforma radical de la enseñanza, se vaya a suprimir el ensayo más importante y fructífero que se ha hecho en España y el que más nos honra, pedagógicamente, a los ojos del mundo". Pero no deja de constatar Araquistain la inquietud de muchos españoles y la incertidumbre en que vive el país, afirmando que "dar por concluso el Instituto-Escuela sería una pequeña tragedia".

---

(13) "Comentarios. Una escuela ejemplar", *El Sol*, 6-6-1926.

XIII

LA REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA DIMANADA DE LA EXPERIENCIA DEL INSTITUTO-ESCUELA

Tras la Memoria que la Junta presentó al Ministerio de Instrucción Pública, inserta unas líneas generales para la reforma de la Segunda Enseñanza en España, que vienen a ser las conclusiones de toda la experiencia de seis años. Es decir, si se quiere implantar en todo el país el ensayo del Instituto-Escuela, éstas serían las grandes coordenadas por donde, a juicio de la Junta, deberían moverse las reformas.

Son conclusiones nacidas de un análisis crítico y riguroso de seis años de trabajo. Son líneas muy generales que responden, una vez más, al gusto de la Junta —y aquí sí creo que se ve no sólo la mano, sino también la letra y el estilo de Castillejo— por no encorsetar demasiado a las cosas, por su creencia firme en que las reformas no llegan con el simple dictado de normas y reglamentos, sino que deben imponerse por su propio peso, como fruto maduro de la experimentación. La norma recogerá la experiencia, pero no se adelantará a ésta. Para el autor en cuestión ésta es la forma segura de que se acepten las reformas. Ciertamente que esta manera de proceder chocaba en un país como España acostumbrado (?) a que todo llegara por leyes y reglamentos. Los políticos de todos los tiempos parece que sólo llegan al ejercicio del poder con un objetivo: dar nuevas normas, nuevas leyes. Así lo escribiría en los años de la República: "... gobernar no es hacer leyes, sino poner la ley dentro de las almas" (1).

Castillejo y la Junta están lógicamente de acuerdo con el procedimiento seguido en el Instituto-Escuela. El decreto Alba respondía a sus deseos: no comenzar dictando reglamentos o planes demasiado precisos, sino más bien con un método de experimentación y de adaptación de aquello que ya funcionaba en otros países más adelantados que el nuestro.

Dos notas envuelven o enmarcan estas líneas generales que se ofrecen al Ministerio. Por una parte que para llevar a cabo una reforma de verdad, en profundidad, era necesario aumentar los

(1) PALACIOS, L.: *José Castillejo..., o. c.*, pág. 108.

agentes educadores, así como mejorar su calidad. Nota ésta acorde con sus planteamientos educacionales. Nada será positivo si no se empieza con los agentes que llevarán a cabo esa labor. Y para un plan de tanto alcance había que tener más personas dedicadas a ello y mejor preparadas y atendidas. Y otra, considerar la formación del niño no en compartimentos estancos, sino como un proceso único. No tendrá, pues, sentido separar la enseñanza primaria de la secundaria, y ni siquiera de la universitaria. Debe tratarse, por el contrario, de un solo proceso de formación del niño, con iguales ideales aunque con la gradual diferenciación de métodos y contenidos.

La primera nota explica la importancia que se da en el I-E a la formación de los aspirantes. En sus manos estaría pronto el éxito o fracaso de la obra educativa. Por ellos había que comenzar.

Por eso también, y antes de nada, el Instituto-Escuela define con claridad lo que entiende por Segunda Enseñanza. Y frente a las polémicas frecuentes sobre si ésta enseñanza tiene sentido o no en sí misma, o es simplemente preparación para otra etapa, piensa que la Segunda Enseñanza no tiene como fin único suministrar conocimientos, sino "formar el carácter, despertar las aptitudes y ejercitar al máximo las fuerzas de los niños en una etapa de su vida que tiene especiales características fisiológicas y anímicas". Es una Segunda Enseñanza con sentido "per se", aún dentro de un programa más amplio. Será misión del Instituto-Escuela "asistir y favorecer lo más intensamente posible el desarrollo físico, moral e intelectual de sus alumnos". Por ello se ajustan a la edad, que no puede ser menor de los diecisiete años, porque no se trata de tener un nivel de conocimientos suficientes para lograr el grado de Bachiller, sea cual fuera la edad. No. Hay un nivel mínimo de conocimientos para conferir dicho grado, pero no un límite máximo que autorice a anticiparlo. En definitiva, no se trata sólo de una labor de instrucción, sino —y a la par y perfectamente hermanada— de una labor educativa, formativa.

Este programa que propone la Junta parte del respeto a las posibles reformas, de los diferentes métodos e iniciativas. Sería de desear, incluso, que bajo unas líneas muy generales para todos los Institutos, abordara cada uno de ellos sus reformas, teniendo en cuenta, en cierta medida, las condiciones y exigencias locales.

Varios elementos señala la Junta para llevar a cabo esta reforma:

— El profesorado oficial, que debía ser debidamente aprovechado y estimulado. Una manera de estimularle sería aumentando el sueldo a aquellos que llevaran a cabo un mayor trabajo;

— selección adecuada del profesorado futuro;

— los medios adecuados para que este profesorado oficial pudiera enriquecer su formación y puesta al día;

— aprovechamiento de todas aquellas personas, aunque no fueran profesores oficiales de Institutos, que pudieran aportar una acción positiva, ejemplar, en cargos directivos —como directores, inspectores o patronos— o enseñando y aplicando sus aptitudes o conocimientos especiales.

Veamos cuáles serían las líneas generales para la reforma, dimanadas de la experiencia vivida en el Instituto-Escuela y del estudio y observación de lo que en otros países avanzados venía haciéndose:

Punto de partida: situación presente

Acudiendo a la estadística resultaba que en el curso 1921-22, de los 54.602 alumnos matriculados en Segunda Enseñanza en todo el país, sólo 17.514 lo estaban en centros oficiales. O lo que es lo mismo, más de las dos terceras partes pertenecían a la enseñanza privada.

Este hecho obliga a la Junta a preguntarse por las razones de esta elección: o era más fácil aprobar en la enseñanza privada o era más eficiente que la enseñanza oficial y en ella se atendía y vigilaba más y mejor al alumno.

En cualquier caso, parecía evidente que los Institutos debían ir mejorándose poco a poco, aumentando su eficacia para lograr mejores niveles. De esta manera podrían atraer a los alumnos que hasta entonces sólo se examinaban en ellos.

Aspectos generales:

— Lograr una gran compenetración entre la enseñanza primaria y secundaria. Dado que ésta debe ser continuación de aquélla, debe nutrirse también de muchos de sus métodos e ideales.

Esta idea la apunta Castillejo ya en 1911 cuando afirma que hay que "llevar los mismos principios del jardín de infancia a las escuelas secundarias y de ellas a la Universidad y a toda la obra didáctica" (2).

— Hay que tener una visión amplia del Bachillerato. El Bachillerato deberá aportar una educación general sin fines

(2) CASTILLEJO, J.: *El Ideal..., o. cit.*, pág. 77.

preconcebidos y, por ende, preparará para la Universidad y para carreras universitarias.

En esta línea apunta la Junta que, buscando un mayor ahorro de dinero y de esfuerzo, podrían refundirse en los Institutos la mayor parte de los estudios que se hacían en las Escuelas Normales y de Comercio, destinando éstas a una preparación específica más intensa.

— El Bachillerato deberá extenderse hasta los diecisiete-dieciocho años.
— La Segunda Enseñanza debería ser gratuita y mientras no lo fuera debía arbitrarse un sistema de becas para hacerla siempre asequible a los más aptos.

Como debe entenderse la enseñanza secundaria:

— Hacia una educación personalizada. Debe realizarse un trabajo personal del alumno bajo la dirección del maestro. Para ello es imprescindible limitar cada grupo a 30/40 alumnos como máximo. De hecho, en el Instituto-Escuela en raras ocasiones se superaban los 30 alumnos por grupo.
— No debía en ningún caso separarse la función examinadora de la función docente.

Había que eliminar el típico examen. El juicio que el profesor lograra del alumno debía ser no fruto de un momento o improvisación, sino consecuencia de la observación continua de la capacidad, trabajo y aptitudes del alumno.

En ningún caso debía concebirse el examen como demostración única del saber, porque se caía en el peligro de colocar como finalidad de la enseñanza el acto del examen.

— Al ser la Segunda Enseñanza continuación de la Primaria, debía evitarse un paso brusco de una etapa a otra. La experiencia demostraba como muy positivo el sistema seguido en los dos primeros años de Bachillerato de que cada grupo en vez de tener un profesor para cada asignatura tuviera, como en la primaria, sólo dos profesores: uno de Letras y otro de Ciencias, aparte de los profesores de asignaturas o enseñanzas especiales.

Elemento docente:

— Si se deseaba el máximo rendimiento del profesorado en su función debía tenderse a una dedicación exclusiva, compensándola adecuadamente con complementos económicos.

— Un análisis del profesorado de los Institutos daba como resultado que cobraban poco, pero que con todo resultaban muy caros, porque no se les utilizaba debidamente.

En vez de la hora y media diaria que venían dando de clases los numerarios debían dar hasta cuatro, aun a costa de aumentarles el sueldo.

Cómo instrumentar la reforma:

— La reforma deberá emprenderse en aquellos lugares donde existiera un ambiente social más propicio y se dispusiera de buen número de profesores de Institutos y maestros.

Para llevarla a cabo se constituirían provisionalmente Patronatos locales con aquellos elementos más receptivos. Estos Patronatos, junto con personas competentes enviadas por el Ministerio, deberían ser los que elaboraran los proyectos, los elevaran al Ministerio y los pusieran en marcha si eran aprobados.

Un análisis de la realidad, que ofrecían los Institutos del país, hace pensar a la Junta que en los primeros ocho o diez años no había elementos y condiciones personales para abordar una reforma como la propuesta más que en una docena de Institutos.

— La reforma debía comenzarse muy lentamente y con proyectos asequibles, factibles y no excesivamente ambiciosos.
— Para hacer realidad esta reforma era necesario prever un gasto mucho mayor por parte del Estado para la Segunda Enseñanza. Pero, además, el Estado "debe gastarlo mejor".

En cualquier caso, la experiencia del Instituto-Escuela demostraba que si las familias conectaban con los intereses del centro y estaban contentas con los resultados, no tenían inconveniente en colaborar económicamente para completar aquellos capítulos a los que el Estado no llegaba.

— No le parecía a la Junta justo ni correcto dotar por igual a todos los Institutos. Debía hacerse esta dotación en base al costo real en cada centro y éste debía calcularse teniendo en cuenta los siguientes criterios:

  — Materias que se enseñaran y prácticas, según el plan de estudios;
  — número de alumnos;
  — número de profesores, distribuyendo los alumnos en grupos no superiores de 30, y que cada profesor impartiera 3/4 horas diarias de clase;
  — tipo de retribución calculada según la cantidad y clase de trabajo;

— material necesario en función de las enseñanzas que se impartieran.

¿Enseñanza oficial o enseñanza privada?

A la luz de las estadísticas oficiales, España ofrecía una realidad incontrastable: una preferencia clara por la enseñanza privada. Sin embargo, venían oyéndose opiniones en el país en pro de una enseñanza oficial generalizada, incluso pensándose en prescindir de la privada. En estas opiniones jugaban ideologías, modas, planteamientos más o menos avanzados, etc... Desde siempre era bien conocida la opinión general de los hombres de la ILE en pro de la enseñanza oficial, concibiéndola con verdadero rigor, aunque sin por ello prescindir de las iniciativas privadas.

A la hora de plantear estas bases de reforma, cabía pensar si ésta debía o no orientarse para en último término hacer desaparecer la enseñanza privada. A fin de cuentas, el Instituto-Escuela era un centro oficial y, como tal, podía pensarse, apoyara sólo este tipo de enseñanza. Sin embargo, también en esta ocasión la Junta dará una lección de buen pensar y buen hacer, con un respeto absoluto a la libertad de la persona y las iniciativas individuales. Afirma lo siguiente: "Es equivocada toda política que tienda a acabar con la enseñanza privada o ponerle trabas, no sólo porque atenta al libre ejercicio de una actividad lícita y priva al país de una importante aportación de cultura, sino también porque una buena enseñanza privada es el mejor estímulo para levantar el nivel de la enseñanza oficial".

Pienso que este planteamiento es enormemente enriquecedor por no ser exclusivista. Sin lugar a dudas, una buena enseñanza oficial estimulará las iniciativas privadas y viceversa.

Desde la Junta, desde el Instituto-Escuela, se procura actuar con visiones amplias, ricas, no excluyentes, no dogmáticas. Lejos, en este sentido, de planteamientos políticos que pretenden entroncarse con este espíritu.

Estas bases para la reforma de la Segunda Enseñanza tuvieron una buena acogida por parte de todos, incluso de *El Debate*, que invita al Gobierno a "poner manos a la obra" (3).

---

(3) "Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela", *El Debate*, 16-4-1926.

XIV

SEGUNDA ETAPA: LOS AÑOS DE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

Abarca esta segunda etapa los cursos 1924-25 hasta 1929-1930, años durante los cuales el Instituto-Escuela sigue esperando que la Administración dé su veredicto final sobre una situación aún de provisionalidad.

Tras el amplio informe elaborado por la Junta y enviado al Ministerio con fecha 29 de enero de 1925, era lógico esperar que *éste decidiera algo sobre el centro experimental. Pero no fue así.* Pasaron todos estos años sin que se saliera de la situación harto incómoda de provisionalidad, hasta que Elías Tormo, como ministro de Instrucción, promulgó el Real Decreto de 1 de marzo de 1930 por el que, por fin, se daba carácter definitivo al Instituto-Escuela. Da la impresión de que, después de doce años de vida, el Ministerio no hizo más que confirmar una situación que de hecho ahí estaba: un centro en pleno funcionamiento, cuya confirmación llegó sin ningún entusiasmo. Su misión, ya "gacetada" no variaba: "Continuará encargado de los ensayos pedagógicos en la Segunda Enseñanza, con la organización y finalidades que el citado Real Decreto le asignó (se refiere al R. D. de creación de 10 de mayo de 1918)". Si bien, como ya indicaré, el contenido de dicho Real Decreto de 1 de marzo de 1930 obligaba a introducir cambios importantes en la dinámica del Instituto-Escuela.

En resumen, nos encontramos con que el nuevo centro no merece una atención especial por el Ministerio, tal vez porque esperaba que por sí mismo terminara desapareciendo por cansancio o aburrimiento. Olvidaba el Ministerio el tesón de un Castillejo que, al frente de la Secretaría de la Junta, dinamiza constantemente la vida del centro y la colaboración entusiasta del profesorado, amén de la devoción y la atención del alumnado. Pero, a pesar de todo, el I-E puede seguir con una libertad grande de movimientos. Claro está que para seguir había que ir resolviendo todos los problemas que se iban presentando.

A pesar de todas las dificultades, es ésta una etapa que supone un gran avance en la definición de objetivos y en el logro de resultados de este centro piloto. Veamos cuáles podrían ser las coordenadas generales que enmarcan su vida en estos años (1):

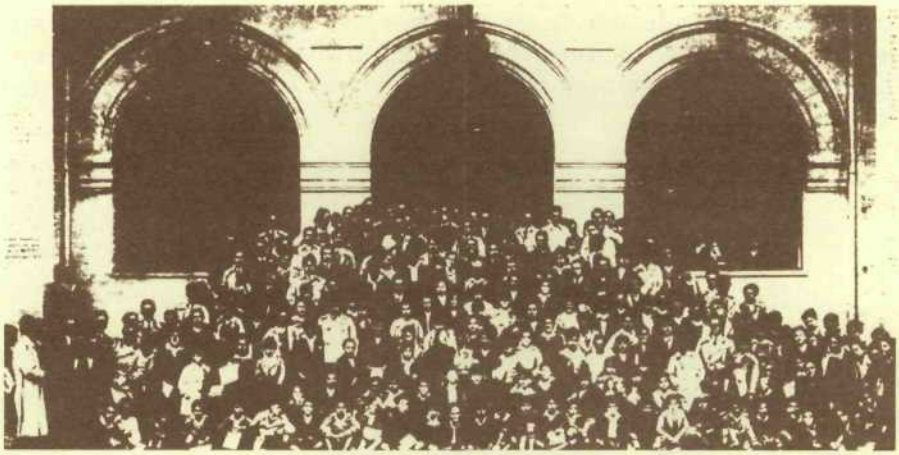
---

(1) Memorias de los años 1924 a 1930.

El problema, cada vez más grave, de la **precariedad y provisionalidad de las instalaciones.** Es éste un problema que se arrastra y al que se dedicó amplio espacio en el capítulo anterior. Pero se agrava dado el crecimiento que en cada curso experimenta el Instituto. Pensemos que a partir del curso 1927-28 la matrícula supera ya los mil alumnos. ¿Soluciones? La Sección Preparatoria amplía locales con la adquisición de un piso en el número 39 del paseo del general Martínez Campos. La Sección de Bachillerato sigue dividida en Miguel Angel, 8, y en el Hipódromo, en los locales cedidos por la Residencia de Estudiantes, hasta que el curso 1928-29 inaugura el nuevo edificio propio en las proximidades del Retiro. Estaba ubicado en el barrio de Atocha, entre el Retiro y la Estación del Mediodía, próximo a la Escuela de Ingenieros de Caminos y al Instituto Cajal. Era éste un gran paso adelante que se daba. Lamentablemente, el nuevo edificio nacía pequeño, pues seguía sin poder albergarse en un mismo edificio a todo el alumnado. Las niñas pasaron de Miguel Angel a ocupar los edificios del Hipódromo, mientras los niños fueron los inquilinos del nuevo edificio de Atocha. Se confirmaban las dos secciones, del Hipódromo y de Atocha o del Retiro.

La **precariedad de los medios económicos.** Nunca llega el dinero necesario del Ministerio, que aunque aumenta la asigna-

Edificio de Atocha. Primero construido para el Instituto-Escuela, año 1928/29, en el Cerrillo de San Blas (próximo a las tapias del Retiro).



Alumnos sobre la puerta principal del edificio de Retiro. Noviembre 1929.

ción al Instituto-Escuela, ésta crece más lentamente que los gastos del centro. Hay siempre un desfase y el desaliento llega a quienes tienen que buscar soluciones forzadas para hacer frente a las necesidades más perentorias. Y la solución sólo podía encontrarse por una vía: demandando ayuda a las familias de los alumnos que tomarán sobre sí la carga de ir pagando unas cuotas con las que cubrir los déficits. Es cierto también que siempre contó el I-E con la ayuda de la Junta, que distrajo de sus presupuestos el dinero que pudo para salir del paso sin que la precariedad económica afectara en lo fundamental al proyecto que tenían entre manos. Una vez más, aquí jugó fuerte la decisión de José Castillejo, que encontró la fórmula administrativa necesaria para en cada curso resolver el problema.

Sin embargo, no sería justo desconocer que esto afectaba de una u otra forma al desarrollo del ensayo. Había que avanzar y dar solución a nuevas exigencias, a nuevas iniciativas, pero siempre limitando esa solución a las posibilidades reales, traducidas en las disponibilidades presupuestarias de cada año. Por citar un ejemplo, esta precariedad afectó a los sueldos o becas que se daban a los aspirantes. Se optó por pagarles proporcionalmente al número de horas de trabajo, igual que a los profesores de asignaturas especiales. Ahora bien, esta solución, que por otra parte parece justa, distorsionaba los objetivos finales del I-E y "su principal inconveniente consiste en que tiende a sugerir al profesor la falsa idea de que su misión queda encuadrada en los límites escritos de su horario" (2), cuando precisamente se había venido insistiendo en que la labor más valiosa de todo el personal docen-

(2) *Memoria de 1926-27*, pág. 305.

te tal vez se realizaba fuera del horario de las clases, con su presencia y colaboración espontánea, no medida ni evaluada, en todo lo que a la obra común se refiriera: excursiones, recreos, juegos, etc...

Excursión a Andalucía 1935. Señores Barnes y Oliver con alumnos de 6.º curso de bachillerato.

Precariedad también en el número de catedráticos con los que se podía contar. Esto se resolvía echando mano cada vez más de los aspirantes que solucionaban la situación con competencia y entusiasmo, pero con una fórmula diferente a la prevista.

Nueva estructuración de los órganos superiores de gobierno. Era la consecuencia de las conclusiones que la Junta había elevado al Ministerio en su Memoria —balance de los seis años de gestión que bajo sus auspicios había funcionado el I-E—. Se sugería allí que, en lo sucesivo, el Instituto-Escuela debía colocarse bajo la dirección y tutela de un Comité o Patronato, análogo al que funcionaba en las Residencias, que asumiera algunas de las funciones que hasta entonces asumía la Junta. Con ello se descargaba a la Junta del exceso de funciones centralizadas, al tiempo que se daba autonomía a los centros dimanados de ella.

De esta forma, y a modo de iniciación, nombró la Junta en su sesión de 15 de septiembre de 1925 un Comité compuesto por miembros de la misma y otros que de alguna forma venían ya colaborando en la labor del Instituto-Escuela. Este primer Patro-

Clase de juegos. Una de las profesoras, señorita Lucinda Moles, en lanzamiento de peso. Noviembre 1930.

nato o Comité quedó integrado por: Ignacio Bolívar, Ramón Menéndez Pidal, José Ortega y Gasset, Blas Cabrera, José G. Alvarez Ude, María de Maeztu y los dos profesores Delegados.

En estos años la evolución de este Patronato fue la siguiente: se integraron en él Luis de Zulueta, al ser nombrado delegado de la Junta en el Instituto-Escuela en sesión de 21 de abril de 1925; Inocencia Jiménez, Vocal de la Junta, en sesión de 22 de septiembre de 1926; María Goyri y Luis Calandre, en el curso 1928-29, y Antonio García Tapia y Victoriano Fernández, en el curso 1929-30.

Nuevos avances en el campo de formación del alumnado. Esta preocupación de ir hacia una formación total del hombre lleva al

Instituto-Escuela a crear una Residencia de verano en San Antolín de Bedón (Asturias), que funcionará con gran eficacia. Una Residencia de niños y otra de niñas, para uso exclusivo de alumnos del I-E, que funciona de forma autónoma "aminorándose, así, los inconvenientes que con frecuencia suele presentar el régimen de internado". Se crearon también en ambas residencias comedores escolares.

Y en el ámbito de los viajes o excursiones, se llega a un perfeccionamiento del sistema que queda completado con los viajes al extranjero, iniciados el curso 1928-29, que sirven para facilitar el conocimiento del idioma y también "la corriente de aproximación y conocimiento recíproco entre los países y de vida internacional de cultura que tan característica es de la época presente".

Excursión a Marruecos, año 1931. Señor León con alumnos de 5.º curso en Arcila.

Mayor presencia del Instituto-Escuela y su actividad fuera de las aulas.

Se reseña como dato de interés el que cada vez se reciben más visitas de personas interesadas en la marcha de la experiencia pedagógica, tanto españolas como extranjeras. Estas visitas son especialmente frecuentes por parte de los estudiantes de Escuelas Normales.

Excursión a Alemania 1932. Señor Oliver con alumnos de 3.º de bachillerato y profesores y alumnos alemanes, a la llegada a la estación de Potsdam.

Esta presencia la encontramos también en el ámbito de los deportes, participando en campeonatos en Madrid y en el estrechamiento de las relaciones con las familias mediante reuniones, fiestas y exposiciones de trabajos realizados por los alumnos. En este sentido tiene un relieve especial la exposición de trabajos realizada a final del curso 1925-26, en la que se encuentra una presencia de todos los grados del Centro.

Profesorado. El número de profesores va aumentando considerablemente en función del aumento de los grados y cada vez se ve más esencial la cooperación de los aspirantes en la labor que se lleva a cabo en el Instituto-Escuela.

La única vacante que se produce en este período es la de José Vallejo, que cesa en mayo de 1930, por haber sido nombrado por oposición catedrático de Literatura de la Universidad de Sevilla. Para cubrir esta vacante el Patronato del I-E se reunió en sesión de 26 de mayo, y teniendo en cuenta que siendo el catedrático Miguel Herrero realmente titular de la Sección de Latín, a pesar de ocuparse de la Sección de Literatura, era el momento de tomar la dirección y control de aquellas enseñanzas. De esta forma, la vacante aparecía en la Sección de Literatura. Para cubrirla el Patronato tiene en cuenta "las grandes ventajas de toda índole que reportan al Instituto los Catedráticos que sobre

ser jóvenes han sido previamente Aspirantes y, por tanto, formados en el ambiente pedagógico de la Casa" (3). En estas circunstancias se encontraba Jaime Oliver Asín, con dos años de antigüedad en su cargo ejercido a plena satisfacción del Instituto y que acababa de obtener la cátedra de Literatura del Instituto Nacional de Calatayud, contándose también con el favorable informe del Jefe de la Sección de Literatura don Ramón Menéndez Pidal. De esta forma se proponía a la Junta su nombramiento, que fue pronto ratificado.

Entre los profesores de enseñanzas especiales, se contrata en el curso 1925-26 al de alemán Herr Oswald Jahns, que llevará a cabo una gran actividad en años sucesivos.

Son numerosos los aspirantes que pasan estos años por el Instituto-Escuela, siempre nombrados por la Junta. Destacaré a Vicente Sos (nombrado en sesión de la Junta de 9-10-26), Pedro Moles (4-10-27), Enrique Lafuente (4-10-27), María Sánchez Arbós (4-12-28), José M.ª Lacarra (4-12-28), María Zambrano Plaza (4-12-28) y Luis Abad Carretero (4-12-88).

Tras la dimisión de Luis Calandre a cargo de los Servicios Médicos, serán nombrados los doctores Suárez Celorio y Felisa Martínez.

Evolución del alumnado. En este período la novedad más destacada es la graduación de los alumnos. En el curso 1928-29 se rompe la clasificación de los seis grados de Bachillerato y aparecen doce grupos para los niños y diez para las niñas. El mayor número de grupos para los niños se explica porque los cursos excesivamente numerosos se dividen en varios grupos. Además en 5.º y 6.º se da la división de grupos en Ciencias y Letras. Esta nueva distribución en tantos grupos sucesivos en lugar de clases paralelas para el mismo curso se justifica porque sirve para "acentuar el carácter y el espíritu" del I-E que "no se preocupa de ganar años o aprobar cursos, sino de situar cuidadosamente a cada alumno en aquel lugar o agrupación de compañeros donde él pueda, en cada momento, obtener el mejor fruto para su cultura y educación" (4).

A las familias se las informó de estos cambios en una carta circular en la que se decía que esta nueva agrupación se hacía "pensando solamente en la homogeneidad de las clases y en la eficacia de la enseñanza". Es decir, el paso de un grado a otro no significaba aprobación de asignaturas, ya que en cualquier mo-

(3) Informe enviado el 27 de mayo de 1930 por el Patronato al Secretario de la Junta.

(4) Memoria 1928-29, pág. 329.

mento podían ser trasladados los alumnos de un grado superior a otro inferior. Por otra parte, se consideraba que éste era un sistema esencial para obtener el máximo fruto en las enseñanzas; y además "hace comprender al alumno que las cosas que aprende no se destinan a olvidarlas, sino a ser vividas y utilizadas" (5).

Efectivamente, el sistema de graduación permitía una mayor matización entre los alumnos que estuvieran en el mismo curso y, según se aclara en la Memoria, "tiende, en lo posible, a contrarrestar esa errónea idea de los cursos aprobados y las asignaturas terminadas".

Sin embargo, debió crear una cierta incertidumbre. No era fácil saber el curso que realmente hacía un alumno en un momento dado, puesto que el número del grado podía ser variable y lo que un año era, por ejemplo, el grupo ocho perteneciente a 4.º curso, podría muy bien ser en el curso siguiente perteneciente a 3.º o a 5.º, según la graduación del año en cuestión.

Según este sistema, la distribución de alumnos durante este período fue la siguiente:

ALUMNOS MATRICULADOS

Curso	Párvulos	Sección Primaria	Sección Bachillerato	Total
1924-1925	94	263	399	756
1925-1926	110	303	449	862
1926-1927	148	339	507	994
1927-1928	234	434	522	1.190
1928-1929	284	270	566	1.120
1929-1930	525	525	593	1.118

Organización. Las enseñanzas siguen organizadas como en cursos anteriores, con algunas modificaciones que se van introduciendo como consecuencia de la experiencia y a sugerencia de los profesores.

Por ejemplo, en el curso 1924-25 se decide modificar la enseñanza de Latín. En vez de seguir enseñándose en los dos primeros cursos de Bachillerato, pasó a ser obligatoria en tercero y cuarto, en los que hasta entonces era voluntaria, para que así no se perdiera continuidad con los estudios de 5.º y 6.º para aquellos que eligieran Letras. La Lengua Griega es, a partir del curso 1926-27, obligatoria, en vez de voluntaria como hasta entonces, para la Sección de Letras en los cursos 5.º y 6.º.

(5) Idem, pág. 330.

ALUMNOS MATRICULADOS

CURSO 1928-1929

SECCION HIPODROMO

1.er curso	1	30
	2	26
	3	29
2.º curso	4	26
	5	28
3.er curso	6	19
	7	25
4.º curso	8	27
5.º curso de Ciencias	9	19
6.º curso de Ciencias	10	26
		255

SECCION RETIRO

1.er curso	1	27
	2	26
	3	30
2.º curso	4	31
	5	31
3.er curso	6	26
	7	24
4.º curso	8	24
	9	17
5.º curso de Ciencias	10	27
5.º curso de Letras	11	12
6.º curso de Ciencias	12	33
6.º curso de Letras	13	17
		299

RESUMEN

Primer curso	168
Segundo curso	116
Tercer curso	94
Cuarto curso	68
Quinto curso	58
Sexto curso	50
Total alumnos	554

ALUMNOS MATRICULADOS

CURSO 1929-1930

SECCION HIPODROMO

1.er curso	1	34
	2	34
	3	30
2.º curso	4	27
	5	33
3.er curso	6	18
	7	24
4.º curso	8	22
	9	25
6.º curso de Ciencias	10	21
		268

SECCION RETIRO

1.er curso	1	23
	2	26
	3	27
2.º curso	4	22
	5	33
3.er curso	6	29
	7	30
4.º curso	8	25
	9	20
5.º curso de Ciencias	10	32
5.º curso de Letras	11	21
6.º curso de Ciencias	12	25
6.º curso de Letras	13	12
		325

RESUMEN

Primer curso	144
Segundo curso	145
Tercer curso	101
Cuarto curso	92
Quinto curso	53
Sexto curso	58
Total alumnos	593

RESUMEN POR CURSOS

	1924-25	1925-26	1926-27	1928-29	1929-30
1.º	116	120	134	168	144
2.º	74	94	104	116	145
3.º	91	67	82	94	101
4.º	47	82	64	68	92
5.º	39	48	68	58	53
6.º	28	34	39	50	58

Se introdujeron interesantes ensayos en las clases de Física y Química.

También se rectificó la enseñanza común que se daba a los alumnos de Ciencias y Letras, que fueron separados completamente a partir del curso 1927-28.

El sistema cíclico que se sigue va recargando los programas, por lo que se hace necesario de vez en cuando descargarlos de horas de clase. Así, se decide que a partir del curso 1927-28 las clases de idiomas vivos no se den en todos los grados, sino que se vaya limitando y combinando los tres idiomas que se cursan.

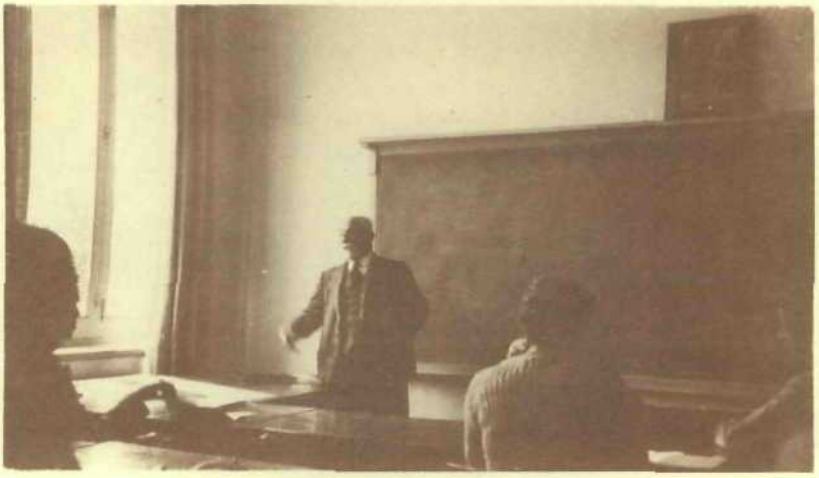
También en Dibujo se introducen novedades. Por ejemplo, durante el curso 1928-29 se ensaya, con éxito, el Dibujo de memoria o de retentiva, como ejercicio o gimnasia mental del que se esperan favorables resultados en la educación artística y general de los alumnos. En el curso siguiente el Dibujo se orientó como especialización y preparación hacia tres carreras: Arquitectura, Ingeniería y Bellas Artes.

El trabajo del alumno continúa haciéndose en base, fundamentalmente, a los cuadernos y notas personales. Hay, sin embargo, una preocupación de que tal vez fuera excesivo el número de cuadernos y de que, al no tener manuales, los alumnos no lograran agilidad para trabajar con bibliografía. Por eso se estimula la consulta de libros, así como el incremento del trabajo personal, especialmente en los últimos cursos. De hecho, se llega a afirmar que se sigue "observando que los alumnos del Instituto-Escuela encuentran dificultades, al terminar el Bachillerato, cuando tienen que hacer una labor personal sobre libros de texto sin el auxilio directo del profesor". Y para remediar esto se irá incrementando el uso de los libros de consulta en las diferentes materias.

Por lo demás, el horario sigue siendo el de años anteriores: de nueve a trece horas y de tres a seis, si bien a partir del curso 1926-27 se decide que en las tres horas de la tarde en vez de impartir cuatro clases se destinen solamente a tres.

Dirección. Siguen nombrándose los Delegados elegidos por el Claustro de Profesores, aunque con algunas modificaciones respecto a la etapa anterior. Serán ya por un curso completo, en vez de un trimestre, como antes, y a partir de 1925-26 se decide que el cargo tenga una gratificación mensual de 175 pesetas y existan dos Delegados para las dos Secciones.

A lo largo de estos cursos fueron Delegados los siguientes Catedráticos: Curso 24-25: José A. Sánchez Pérez. A partir del año 1925 contó con la presencia de Luis Zulueta nombrado por la Junta, en sesión de 21-4-1925, Delegado suyo en el I-E para que se encargara "especialmente de la formación pedagógica de los aspirantes al Magisterio Secundario". Curso 25-26: José Sánchez Pérez (Sección Miguel Angel) y Samuel Gili y Gaya (Sección Hipódromo). Curso 26-27: Julio Carretero y Federico Gómez Llueca. Curso 27-28: Julio Carretero y Luis Crespí. Realmente, la Junta del Instituto, en sesión de 26-9-27, eligió a Luis Crespí y José Vallejo como Delegados, pero éste renunció en la sesión de 7 de noviembre, donde fue elegido para sustituirlo Julio Carretero (6). Curso 28-29: Luis Crespí (Hipódromo) y Andrés León (Sección Retiro), y curso 29-30: Martín Navarro y Julio Carretero.



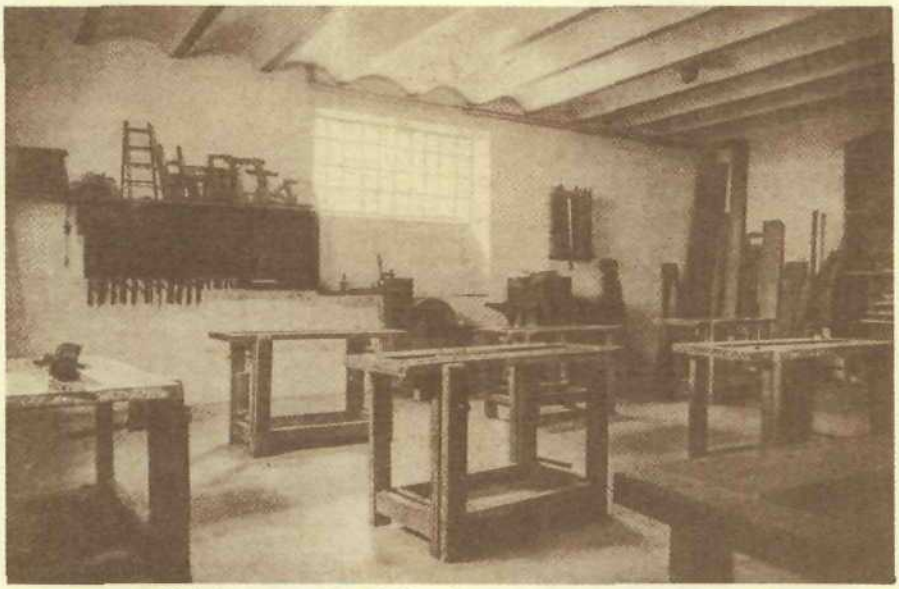
En clase de Filosofía 1935. Señor Navarro con alumnos de 6.º de bachillerato.

Se avanza también en estos años en lo que a las asignaturas especiales se refiere. En Trabajos Manuales se hacen trabajos en azulejos, tallas de madera y de corcho, se utiliza el torno alfarero. Se comienza a partir del curso 1925-26 la colaboración con asignaturas como la Física, realizando los alumnos utensilios y

(6) Oficios de 28-9-27 y 9-11-27 del Instituto-Escuela al Secretario de la Junta.

aparatos que luego utilizarán en la clase, o como las Matemáticas, aprendiendo a cubicar la madera. Igualmente continúa la gran afición de las niñas a los telares y a las labores. Como se ve, se van introduciendo nuevos trabajos manuales, que tienen siempre una gran aceptación por parte de los alumnos, y suprimiendo aquellos —como ocurrió con los de cartonería e imprenta— que por falta de material o por dedicarlos un tiempo insuficiente, pero imposible de aumentar dado lo recargado de los horarios y de las materias, no daban como resultado la eficacia deseada.

En definitiva, se llevaba a cabo una fecunda labor, cuyo resultado se exponía al final del curso para que los padres pudieran contemplarla, procurando que los Trabajos Manuales "no sean una de las llamadas asignaturas de adorno... que da la ocasión a los alumnos de pasar algunas horas semanales en un verdadero taller ejecutando una labor sería, que tenga algún valor para el desarrollo físico y para su formación espiritual" (7).



Trabajos manuales. Taller de carpintería y marquetería.

Sin embargo, el hecho de tener que dar el título de Bachiller hace que su consideración no fuera exactamente igual al resto de las materias. Así, la Comisión del I-E, en sesión de 17 de junio de 1929, acordó que no podían obtener certificados especiales de las enseñanzas de Música o Labores los alumnos que, a juicio de los directores de esas enseñanzas, no hubieran realizado los estudios

(7) Memoria de 1924-25, pág. 389.

con el mínimo aprovechamiento que ellos exigieran, pero la insuficiencia de esos estudios no impediría por sí sola que se consideraran terminados los estudios y por lo tanto a los alumnos que afectara se les podría expedir el título de Bachiller (8).

El Dibujo, por su parte, sigue haciéndose del natural y comienza, como se ha señalado, a orientarse a las ciencias o a las artes. En estos años se comienzan a realizar dibujos analíticos, geométricos y perspectivas, dibujos a escala, etc... Merece en este sentido reseñarse que los alumnos hicieron a escala las tres plantas del nuevo edificio del I-E construido junto al Retiro, llevando a cabo todos los trabajos inherentes: croquis acotados, dibujo definitivo, copia en papel-tela y en ferroprusiatos, etc.

Igualmente es atendida con esmero la Música. En la línea de los cursos anteriores se intensifican los cantos de coros, en los que forman parte todos los alumnos sin excepción. Siguen enseñándose canciones populares y en el curso 1924-25, incluso alguna cantiga medieval.

Buscando una mejor formación, y aunque independientemente de las clases de música, en el curso 1926-27 se realizó un ensayo de lecciones de "Danza artística", encomendadas a Miss Joy Blew Jones, para un grupo voluntario de niñas.

Tal vez, como culminación de esta etapa, haya que reseñar que en el curso 1928-29 un numeroso grupo de alumnas, dirigidas por el maestro Benedito, tomaron parte en dos conciertos en los que, en unión de la Masa Coral de Madrid y de la Orquesta Sinfónica, bajo la dirección del maestro Arbós, cantaron, según parece, con gran éxito, la "Novena Sinfonía", de Beethoven.

Eran por lo demás frecuentes las actuaciones musicales en las fiestas, en las Primeras Comuniones de la Sección Primaria, etc... En el curso 1926-27, por ejemplo, un coro integrado por 230 alumnos, dirigido por el maestro Benedito, actuó en la fiesta organizada con motivo del centenario de Pestalozzi por la Sociedad de Amigos del Niño.

Como se dice en una de las Memorias del I-E, "en su conjunto, la música sigue siendo uno de los más importantes medios de educación en el I-E" (9).

Como actividades complementarias, aunque importantes "per se", reseñaré los juegos, los deportes y las fiestas escolares. Juegos y deportes considerados "no sólo como medio de cultura física, sino uno de los más poderosos factores de educación moral" (10). Este planteamiento llevaba consigo el que fueran coordinados por

---

(8) Oficio de 18-6-1929 enviado al Secretario de la Junta.
(9) Memoria 1924-25, pág. 57.
(10) Memoria 1925-26, pág. 422.

Maestro Rafael Benedito, profesor de Música.

profesores. Por ejemplo, durante estos años se encargaron de la organización de los juegos y deportes los profesores Terán y Jahns.

A partir del curso 1925-26 el equipo del I-E concurre al Campeonato de Foot-Ball —como gustaba escribir a Castillejo— organizado por la Asociación de Estudiantes Católicos, quedando

vencedores los cursos 1925-26, 26-27 y 27-28. Estos éxitos daban lugar a veces a fiestas que celebraban en Miguel Angel, acudiendo en ocasiones Eduardo Marquina, invitado por los propios alumnos, quien recitaba alguna de sus poesías.

En el plano deportivo se fundó una Sociedad de Tenis que, dirigida por el señor León, comenzó a funcionar en el curso 25-26 y que estaba integrada por alumnos, ex-alumnos y profesores. En principio funcionó a base del pago por parte de los socios de una cuota mensual de dos pesetas para profesores y ex-alumnos y de una peseta para los alumnos del I-E. Del éxito de la misma dan fe las cuotas abonadas, que en el curso siguiente ascienden a 1.151 pesetas.

Se fomentan durante estos años las fiestas escolares, a las que acudían las familias. Con ellas se pretende "crezca el sano espíritu corporativo y estimule la conciencia de la obra colectiva" (11). Eran fiestas de fin de curso, de despedida de los que obtenían el título de Bachiller o de atención a algún profesor. Por ejemplo, como la que se organizó durante el curso 1927-28, obsequiando con un té a Carmen Martínez Sancho, que había sido aspirante durante varios años, con motivo de haber ganado las oposiciones a cátedra de Matemáticas. Las de fin de curso tomaron un aire de cierta solemnidad a partir del curso 1926-27, organizándose fiestas deportivas en el campo de juego de la Sección de niños y en las que desfilaban al aire libre haciendo juegos y ejercicios gimnásticos desde los párvulos de cuatro años hasta chicos y chicas de casi veinte. Era prácticamente la única ocasión de reunir a todo el Instituto-Escuela y se organizaron con sumo cuidado, confiándose poco a poco a los alumnos mayores la dirección de los ejercicios.

Estas fiestas daban pie para una cordial relación con las familias. Relación que se lograba además con un contacto, al menos trimestral, mediante el envío de notas con indicaciones puntuales sobre el trabajo de cada niño o mediante las reuniones que periódicamente se tenía con ellos, preferentemente por grupos. Lógicamente se trataban en ellas temas de interés para el mejor funcionamiento del centro y de los niños. Por tomar un ejemplo, en la reunión que tuvo lugar durante el curso 1925-26 se trataron los siguientes temas: cantidad de trabajo que los alumnos deben realizar en casa; preferencia, acaso excesiva, por el juego del fútbol; campaña emprendida por los profesores para obtener de los alumnos una constante veracidad en todos los casos y cooperación de las familias a este fin, hasta lograr que "la mentira sea absolutamente inconcebible en la atmósfera moral

(11) Memoria 1924-25.

Alumnas y alumnos de 4.º Hipódromo, año 1935, en la representación de La Arlesiana, de Daudet y Bizet, en el Auditorio de la Residencia de Estudiantes.

del Instituto-Escuela"; posible fatiga en las excursiones; conveniencia de que unas materias de enseñanza no predominen sobre las otras; igualdad de trabajo a lo largo de todo el curso; deficiencias que se notan en la caligrafía y ortografía y, en cambio, facilidad y soltura en la redacción; sentido de la disciplina en el Instituto-Escuela, etc...

La Memoria reseña que a estas reuniones para padres —en plural— concurrieron "numerosas señoras, madres o encargadas de los alumnos".

De todas las actividades que realizó durante estos años el I-E la que indudablemente tuvo más relieve fue la de las excursiones. El perfeccionamiento logrado en la organización, administración y financiación fue notable, centralizando todo en la llamada Sociedad Cooperativa de Excursiones, que se nutría de las cuotas de los alumnos y que funcionaba con una comisión directora y un sistema administrativo llevado por los propios alumnos, depositándose los fondos en el Banco de España. De su importancia dan idea los ingresos que van aumentando considerablemente: el curso 1923-24 había contado con 12.031 pesetas, pasándose a 22.450 en 1924-25; 28.441 en 1925-26; 30.181 en 1927-28 y 37.806 en 1929-30.

Las excursiones siguieron organizándose según las pautas ya comentadas y pueden dividirse en excursiones normales, de un día de duración y grandes excursiones.

Excursión a Aranjuez, 1933. Señor Arias y señorita Prida con alumnas de 2.º de bachillerato.

Los lugares elegidos para las excursiones ordinarias son los mismos ya reseñados para otros cursos, amén de Avila, Sierra de Guadarrama, Ocaña-Aranjuez, etc... Madrid y sus alrededores, el Madrid artístico e histórico, con el Profesor de Historia, señor Barnés —verdadera alma de toda esta actividad— y el Madrid industrial por el Profesor de Física.

Excursión a La Pedriza de Manzanares, 1934. Señor Kreisler con alumnas de 3.º de bachillerato.

El número de excursiones fue cada curso alrededor de 35 ordinarias y tres extraordinarias. Los lugares elegidos fueron los siguientes: curso 1924-25: Zaragoza, Tarragona y Valencia; Huesca, Pamplona, Zaragoza; Medina, Valladolid, Burgos, Palencia y León. En 1925-26: Valencia, Mallorca y Barcelona; Asturias y León; Córdoba y Sevilla. El curso siguiente fueron a Levante y Suroeste de España; Burgos, Provincias Vascongadas, Barcelona y Zaragoza. Durante el curso 1927-28: Andalucía, Zaragoza, Alto Aragón, Galicia, Asturias y León. En 1928-29: León-Asturias; Valencia-Cuenca y Cataluña y durante el curso 1929-30: Portugal; Córdoba, Toledo, Almadén, Puertollano, Gredos y Cuenca del Duero. Además se hicieron dos especiales para visitar la Exposición de Barcelona y la Iberoamericana de Sevilla.

Como culminación de esta importante actividad se inician durante este período los viajes al extranjero. Pequeños grupos de alumnos, acompañados siempre de algún profesor, llevaron a cabo durante los cursos 1928-29 y 1929-30 viajes a Alemania, Inglaterra y Francia, que supusieron una importante experiencia, que se continuará y enriquecerá en cursos sucesivos.

Con el fin de ir completando todo este amplio programa de formación de los alumnos, el I-E establece Residencia de Verano y residencias y comedores para niños y niñas.

La Residencia de Verano toma carta de naturaleza en el verano de 1929, aunque ya funcionó en el anterior. Se instaló en una casa junto a la playa de San Antolín de Bedón, en Asturias y en ella se organizaban actividades como gimnasia, juegos, baños, contacto con la naturaleza, etc...

Dirigía la Residencia Pedro Moles y su esposa, Carolina Piña, contando con la colaboración de Ramona Torremocha, Felipa Martínez, Amparo Monmeneu, Lucinda y Margarita Moles y Manuel Robles.

Desde San Antolín se organizaban numerosas excursiones a los alrededores, visitándose lugares tan pintorescos como el Monasterio de San Pedro de Villanueva, Santa María de Lebeña; Santillana del Mar, Covadonga, Cangas de Onís, San Vicente de la Barquera, Potes, Santander; Cuevas de Altamira; Desfiladero de la Hermida o los Picos de Europa.

Ante el gran número de inscripciones, el curso 1928-29 se admitieron 119, entre niños y niñas, que pagaban 250 ptas. por alumno y mes.

Los ingresos totales obtenidos ese año fueron 29.750 ptas de las que, deducidos los gastos, quedó un remanente de 1.611 ptas.

El buen resultado de la experiencia llevó a la Comisión del I-E a tratar del tema en su sesión de 1 de octubre de 1928, valorando el trabajo de Pedro Moles, al que se le concedió una gratificación

mensual de 300 ptas. y a la vicedirectora otra de 200 ptas. durante el tiempo que durara la Residencia.

Pero la experiencia de este año aconsejó limitar el número de plazas, que se fijó alrededor de 35 en cada mes.

Económicamente la Residencia no sólo se autofinanciaba, al tiempo que hacía un servicio importante a los alumnos. En el verano del 1929 el superávit acumulado era de 3.049 ptas que constituyó el fondo de previsión de la Residencia de Verano.

También durante el curso 1928-29 los Catedráticos delegados plantearon al Comité del Instituto-Escuela la conveniencia de organizar alguna Residencia para aquellos alumnos que no viviendo en Madrid quisieran cursar sus estudios en el Instituto-Escuela. Según parece, muchos padres en estas circunstancias querían enviar a sus hijos al I-E, pero al no tener dónde alojarlos tenían que desistir de su intento. El Comité trató el tema con toda urgencia, resolviendo organizar dicha Residencia para el curso inmediato. La propuesta fue aceptada por la Junta, con lo que el Comité, en su sesión de 1 de octubre, decidió abrir con la mayor urgencia posible una Residencia de niños bajo la inspección y patronato del propio Comité y dirigida por algún Profesor del I-E. En dicha sesión, el Comité aceptó también la oferta de Pedro Moles, encargándole la dirección de la primera Residencia de niños afecta al Instituto-Escuela, teniendo en cuenta las condiciones de dicho Profesor y acertada gestión al frente de la Residencia de Verano. Rápidamente se buscó una casa, instalándose en el hotelito número 44 de la calle María de Molina.

Veinticinco niños ocuparon la Residencia durante el primer trimestre, ampliándose hasta 32 ese mismo curso.

El hecho de resolverse el problema con pequeñas Residencias facilitaba las cosas, hasta el punto de que no creaban problemas económicos. Incluso terminaban con superávit. En el caso de esta primera y amortizando los gastos de instalación, quedó un remanente de 85 ptas. Por otra parte, el número de alumnos que se admitían permitía que en ellas pudiera funcionarse como en una gran familia. Este criterio llevó a no aumentar el número de plazas de las 45 que hubo en el curso 29-30.

Por su parte, María de Maeztu planteó una solución similar para las niñas al no poder continuar en el local de Miguel Angel, 8, a partir del curso 1929-30, por haberse destinado el edificio a otros fines culturales. El Comité del Patronato del I-E, en su sesión de 21 de mayo de 1929, propuso a la Junta la fundación de una Residencia de niñas, similar a la de niños, aceptando la propuesta que María de Maeztu hizo para que se nombrara directora a Margarita Rodríguez de Velasco, que ya había venido trabajando con el grupo de niñas internas anexo a la Residencia

de señoritas. En esa misma sesión se acordó también asignar a cada director de la Residencia un sueldo anual de 3.000 ptas. (12).

La Residencia de niñas se ubicó en un hotel de la calle de Ríos Rosas, número 7, comenzando a funcionar ese mismo curso con 21 alumnas. En ella no sólo se ofrece un "hogar moderno, educador y atrayente", sino también clases organizadas para preparar la labor del curso y excursiones, visitas a Museos, etc. Intentando contribuir "a la formación física y espiritual de las niñas".

Se va incluso más lejos, procurando hacer intercambios con Centros extranjeros. Ese mismo curso, por ejemplo, se alojó a siete niñas francesas, alumnas del Lycée de Tours, en viaje a España, planteándose así futuros intercambios.

Las alumnas abonaban 225 ptas. mensuales de pensión, 10 ptas. por lavado de ropa y 10 ptas. al trimestre por servicio médico.

También se pusieron en marcha el curso 28-29 dos comedores escolares, uno en el edificio del Retiro y otro en los locales del Hipódromo, encargándose de ellos los profesores Pedro Moles y María Quiroga. El promedio de alumnos inscritos en ellos fue de unos 90 a 50 mensuales respectivamente, habiéndose servido en el del Retiro 15.000 comidas en todo el curso.

Las cuotas con que empezó a funcionar este servicio ofrecido a los alumnos fue de 45-50 ptas. al mes respectivamente, permitiendo asumir todos los gastos que originaban y dejando incluso un pequeño remanente al final del curso.

Continuó también funcionando durante este período la Mutualidad, que pretendía "habituar a niños y familias a ideas de ahorro, cooperación y mutuo auxilio". Durante el curso 25-26 se recogen entre 90 y 100 ptas. semanales. El dinero colocado en la Mutualidad se distribuía de la siguiente manera: dos quintos se ingresaban en la Caja Postal, en las cartillas de cada niño; otros dos quintos, en el Instituto Nacional de Previsión como dotes infantiles y un quinto se destinaba para enviar a niños a colonias. Ese curso, por ejemplo, mediante esta fórmula, pudieron ir cuatro niños a colonias.

Nace también en este período la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto-Escuela. Justo cuando empiezan a existir los primeros ex alumnos salidos del Centro —curso 1925-26— se constituyen en Asociación para intentar seguir unidos al Instituto-Escuela.

De ingreso voluntario, se admite en ella también a profesores y a aquellos ex alumnos que, no habiendo terminado el Bachillera-

(12) Informe enviado al Secretario de la Junta por el Patronato del Instituto-Escuela, el 2-10-1929.

A. A. I. E.

Asociación de Alumnos del Instituto Escuela

TARJETA DE IDENTIDAD

a favor del Socio núm. 161

D. Alma Fernández

Domicilio Ríos Rosas 21

Madrid, 1º *de* Enero *de 193* 3.

El Interesado, El Presidente,

Ficha de asociado a la primera A.A.I.E.

to, quisieran seguir unidos, debiendo cotizar dos pesetas mensuales.

Desde los primeros momentos de vida de esta importante Asociación se plantea como un motivo de unión entre personas formadas en el I-E y sus antiguos profesores. Su actividad es puramente de convivencia y cultural, concretándose en reuniones los jueves en el local del I-E, donde juntos tomaban el té y asistían a alguna conferencia, en la organización de excursiones, etc...

Con satisfacción se decía en la Memoria de ese 1924-25 que "esta sociedad, libremente formada por antiguos escolares y por profesores del Instituto, es una prueba de que la enseñanza y la vida dentro de él deja huellas duraderas en el espíritu de los alumnos" (13).

Presupuestos. A la hora de estudiar la evolución de los presupuestos y gastos del I-E hay que comenzar diciendo que son cubiertos con cargo a los presupuestos de Instrucción Pública —siempre insuficientes— y con el dinero procedente de las cuotas de los alumnos.

Esto es mucho más grave en la Sección Preparatoria donde, como ya se ha explicado, se sufragaron todos los gastos con el dinero procedente de cuotas de alumnos. Es decir, funcionaba como un verdadero centro de enseñanza privada.

Esta cuota, que era de 20 ptas., pasó a ser de 25 mensuales a partir del curso 1925-26.

(13) : Memoria 1924-25, pág. 391.

La evolución de los gastos en esta Sección Preparatoria es la siguiente:

Año	Cantidad recibida por cuotas	Sueldo profesores	Material y v.	
24-25	64.110	63.120	3.967	–2.977
25-26	92.775	69.285	6.677	16.813
26-27	108.300	102.675	5.572	16.867
27-28	147.300	108.475	36.824	16.867
28-29	184.143	183.791		352
29-30	208.008	208.005		3

La Sección de Bachillerato, por su parte, echa mano de los alumnos, recibiendo 35 ptas. por cada uno, por todo el curso, para material de clases y salas de estudio, y 25 ptas. para reparación de mobiliario y edificio. Pero en vista de que cada vez era mayor la desproporción entre los gastos y la consignación recibida de los Presupuestos del Estado se añadió a esta cuota, en el curso 1927-28, por acuerdo de la Junta en sesión de 26 de septiembre de 1927, que los alumnos abonaran, además, 25 ptas. mensuales durante ocho meses, para poder cubrir el déficit y seguir funcionando.

El Comité del I-E señaló cuotas diferentes para el caso de que estudiaran varios hermanos: si eran dos, abonaban 22,50 ptas., y si tres o más, 20 ptas. También se acordó dispensar de pagar esta cuota a los alumnos necesitados, que en el curso reseñado resultaron ser 26.

El dinero procedente de las cuotas de alumnos en la Sección de Bachillerato es el siguiente:

Curso	Dinero recibido	Para pagar profesores
24-25	24.180	–
25-26	26.880	–
26-27	30.660	–
27-28	88.612	64.231
28-29	104.771	66.392
29-30	100.155	83.302

A pesar de todo, el período que estudiamos en este capítulo se cierra con un déficit que se arrastra para el próximo curso de 8.102 ptas.

XV

ULTIMA ETAPA: AÑOS DE CONSOLIDACION

Esta tercera y última etapa coincide prácticamente con los años de la Segunda República. Años de consolidación para el Instituto-Escuela, es ésta una etapa importante porque, de alguna forma, la experiencia lograda con el ensayo que viene realizándose desde 1918 va a encontrar una gratificación espiritual con el reconocimiento implícito de su importancia e interés, al extenderse la experiencia a nuevos Institutos-Escuelas que por Real Decreto se crean en diferentes puntos de España. Sin embargo, como es bien sabido, será una etapa cortada sin solución de continuidad por la guerra civil de 1936.

Además, como consecuencia de la guerra, no llegó a publicarse la Memoria bianual, correspondiente a 1935-36, material que nos sería de una gran utilidad para conocer la vida del I-E durante ese período. Período que por ese motivo es prácticamente una laguna y que sólo por muy pocos documentos y por referencias trataremos de reconstruir.

La nota dominante de la etapa es la introducción de importantes novedades en el campo de la organización de las enseñanzas, como el Bachillerato Unitario, sin bifurcaciones y toda la profunda reorganización del organigrama del centro que comienza a funcionar en 1934. Además queda organizado el intercambio escolar con el extranjero y las colonias en España; se implanta progresivamente la coeducación; se logra pagar a todo el profesorado durante los meses de verano, a partir de 1932; hay una mayor y mejor aceptación por las fuerzas políticas de todo lo que significa el Instituto-Escuela y, aunque anecdótico, no deja de ser un síntoma la recepción con el Presidente de la República francesa en París, en 1932, y la presencia del Presidente de la República española en la Colonia Internacional de la Granja. Y es que el giro copernicano que, desde el punto de vista político, se ha llevado a cabo en España a partir de 1931, con el establecimiento de la Segunda República, afecta muy positivamente al Instituto-Escuela. No en vano algunos de sus hombres llegarán a ocupar cargos importantes en la Administración e incluso a ser ministros, como Zulueta o Barnés.

Y hay, en fin, un hecho al que ni se hace referencia en las

Memorias pero que, indudablemente, es de una importancia excepcional: la inauguración de las nuevas instalaciones en los Altos del Hipódromo, en la "colina de los chopos", por acudir a la terminología juanramoniana. Es la Sección que a partir de entonces, 31-32, se llamará ya del Pinar.

Pabellón de Bachillerato en los Altos del Hipódromo "Colina de los Chopos", 1931.

Parece indudable que el ritmo de funcionamiento del Instituto-Escuela tiene, a partir de mediados de 1933, un momento de cambio que obliga a dividir esta etapa en dos apartados: antes y después de esa fecha.

a) **Cursos 1930-31 a 1932-33.**

En líneas generales, se continúa funcionando como en la etapa anterior, con los cambios lógicos en cualquier centro de enseñanza.

Profesorado. Dentro del cuerpo de catedráticos encontramos a Jaime Oliver Asín como nuevo encargado de Lengua y Literatura españolas a partir de marzo de 1931 y desde comienzos del curso 1931-32, Manuel de Terán, profesor aspirante desde hacía varios años, es ya catedrático de Geografía e Historia. Un nuevo catedrático procedente del Instituto-Escuela de Sevilla, Francisco Poggio Mesorana, se encargará a partir del curso 1932-33 de las enseñanzas de Física y Química.

En la clasificación del profesorado hay una novedad importante en 1931, aparece la figura del profesor adjunto. El 8 de mayo la Junta acordó que los aspirantes de Geografía e Historia, Pedro Moles Ormella, y de Lengua y Literatura españolas, César Arias Herrero, fueran en adelante profesores adjuntos del Instituto-

Escuela según contrato que firmaron con la Junta. Sin embargo, por los datos de que disponemos, la del profesor adjunto es una figura que no vuelve a repetirse.

Importancia cada vez mayor tienen los Aspirantes al magisterio secundario, si bien terminan en su mayor parte haciendo oposiciones a Institutos y colocándose en otros centros, crean en algunos casos problemas de reivindicaciones salariales, de puesto de trabajo estable, etc. Era éste, se verá en otro apartado, un tema de difícil solución, pues el Instituto-Escuela se plantea como escuela de formación de profesores que luego integrará en la enseñanza secundaria, pero en ningún caso como lugar donde se pretenda dar solución definitiva desde un punto de vista profesional a estos profesores que, por lógica, estarían de paso, a excepción de aquellos que por su preparación pudieran quedarse integrando el plan del profesorado fijo, pero que serían casi excepción. En este caso encontramos a Terán, a Oliver, a Moles, a Sos y pocos más.

En este trienio, de los numerosos aspirantes que pasan por el Instituto-Escuela destacaré a Manuel Ballesteros Gaibrois (3-6-31), a Adela Barnés González (7-6-32) y a Rosa Bernis Madrazo (10-10-32).

La dirección ha seguido cubriéndose como en la etapa anterior, sufriendo cambios en la Sección Preparatoria. Siguen dirigiendo esta Sección María de Maeztu y María Goyri, apareciendo en el curso 1930-31 la figura de inspectoras o supervisoras de Ciencias y de párvulos. Este cargo fue ocupado por Juana Moreno y Fernanda Troyano. Esta inspección de párvulos pasó a ser ocupada por Jimena Menéndez-Pidal a partir de febrero de 1932.

La Sección de Secundaria tuvo como Delegados en la sección del Hipódromo y Retiro a los siguientes profesores: Samuel Gili y Gaya y Andrés León (curso 1930-31); Luis Crespí y Martín Navarro (31-32) y Manuel de Terán y Jaime Oliver (32-33).

El Patronato del I-E sufre a lo largo de estos años algunos cambios que merecen reseñarse. A partir del curso 1931-32 cesa la colaboración de Ignacio Bolívar, persona muy vinculada al Instituto-Escuela desde su creación, y de Luis Zulueta. Zulueta, como vocal del Patronato, venía ocupándose fundamentalmente de dirigir la formación de aspirantes al Magisterio Secundario, pero sus cargos de diputado a Cortes, primero y de Ministro de Estado después, le impidieron continuar colaborando. Sin embargo, la Junta no le nombró sustituto, aunque esto afectó a la acción formativa de los aspirantes, que quedó reducida a las clases de lenguas vivas y, como es lógico, a las enseñanzas y contacto con los profesores en su labor cotidiana.

En 1932-33 el Patronato estaba constituido por: José G. Alvarez

Ude, Blas Cabrera Felipe, Luis Calandre, Antonio García Tapia, María Goyri de Menéndez Pidal, Inocencia Jiménez, María de Maeztu y los dos profesores Delegados.

La experiencia, por una parte, y la búsqueda de nuevas y mejores soluciones para unos mejores logros en el ámbito educativo y de la enseñanza lleva al Profesorado del I-E a proponer al Patronato cambios en su organización que nos muestran la dinamicidad de este centro. Durante este trienio merecen destacarse los siguientes:

— Crear un Bachillerato Unitario. La experiencia recogida por los profesores hace ver que eran muchos los alumnos que al terminar el 4.º grado no tenían aún criterios demasiado claros para decidirse a elegir necesariamente entre Ciencias y Letras. Hasta estos momentos funcionaban ambas especialidades en los cursos de 5.º y 6.º, si bien no como especialización absoluta, pues se venía dedicando las dos terceras partes del horario escolar a la rama elegida.

Este tercer tipo de Bachillerato —puesto que seguirían el de Ciencias y el de Letras— se plantea sin bifurcación alguna, buscando un equilibrio entre todas las enseñanzas. La distribución de las treinta y seis horas semanales fue la siguiente: tres horas para cada una de las asignaturas: Historia Natural, Matemáticas, Filosofía, Inglés o Alemán y Agricultura. Cuatro horas: Geografía e Historia, Lengua y Literatura españolas, Física y Química y Latín. Dos horas: Dibujo y Juegos, y una hora, Francés.

Este Bachillerato Unitario se diferenciaba del de Letras, sobre todo, porque no tenía Griego, y del de Ciencias, porque tenía Latín.

Aplicado por primera vez en el curso 1931-32, afectó en principio a 5.º, que ese curso apareció subdividido en Ciencias (31 alumnos), Letras (25) y Unitario (24). Y que en el curso siguiente mantenía 21 alumnos en el 6.º Unitario y contaba en 5.º Unitario con 26 del grupo del Pinar y 23 del grupo del Retiro.

b) Creación de una Junta Económica.

La financiación del Instituto-Escuela venía haciéndose por varias vertientes: dinero procedente de las cuotas de los alumnos, dinero asignado por los Presupuestos del Estado, subvenciones procedentes del Ministerio de Instrucción a actividades concretas, etc. Llega un momento en que el Claustro de profesores, en su sesión de 25 de octubre de 1930, se plantea la necesidad de que una adecuada gestión administrativa de estos recursos, ya importantes, obligaba a disponer de un órgano adecuado que los con-

trolara y propone al Comité, que lo aprobó, la creación de una Junta Económica.

Queda configurada a partir del curso 1930-31 con la misión de elaborar y proponer al Comité el presupuesto general del Instituto; revisar las cuentas de las Residencias y Comedores escolares e intervenir con su informe en toda inversión o distribución de fondos.

Esta Junta Económica quedó integrada por Luis Crespí, José A. Sánchez Pérez y Julio Carretero, además de los dos profesores-Delegados. Y en el curso 31-32 y a propuesta de María de Maeztu, se completó con representaciones del profesorado de la Sección Preparatoria.

c) **Supresión de la enseñanza de la Religión.**

Se aprovechó el horario disponible para iniciar el estudio del Inglés y del Alemán desde el primer grado de Bachillerato, a partir del curso 31-32.

d) ***Implantar el sistema de coeducación,*** *de manera que no* hubiera interrupción con la coeducación iniciada en la Sección Preparatoria.

Esta implantación sería progresiva, comenzándose en el curso 1931-32 con los grados primero y segundo del Bachillerato.

e) **Las excursiones y colonias** toman una nueva dimensión de reconocimiento oficial. En líneas generales la organización de excursiones sigue la misma tónica que en la etapa anterior. Sin embargo, la nueva situación política hace que la Administración sea más receptiva hacia este tipo de actividades y el I-E comienza a recibir subvenciones para estas actividades.

Además fue un verdadero espaldarazo a esta labor, que con tanto entusiasmo venía realizándose, la recepción que el Presidente de la República española concedió a la Colonia Internacional de La Granja, en el verano de 1932.

En esta línea de contactos oficiales tiene un relieve singular la excursión a París de un grupo de alumnos del I-E, acompañados del Profesor Oliver, por invitación del Embajador de Francia en España, M. Herbette. Tuvo lugar en las Navidades de 1931 y fueron recibidos por diversas autoridades francesas, entre ellas el Presidente de la República.

e) **La reorganización de 1933.**

A mediados del año 1933 tiene lugar, como se ha expuesto, una reorganización de todo el Instituto-Escuela, tendente a unificar las diferentes Secciones.

Colonia Internacional en La Granja, año 1933. Don Niceto Alcalá Zamora y el señor Carretero con alumnos alemanes y españoles.

Se establecieron las cuatro Secciones siguientes: 1.ª, de Párvulos, ubicada en el edificio de Serrano, 109, el mismo que ocupó la 2.ª de Primaria; 3.ª, de Bachillerato, con sede en Pinar, 21, y 4.ª, de Bachillerato, en el edificio del Retiro.

Como resultado de la adaptación del personal, o el nombramiento de otro nuevo, al organigrama de 1933, los cargos del I-E serán los siguientes:

— *Patronato.* En sesión de 23 de septiembre la Junta designó presidente a Antonio García-Tapia, y vocales, a Inocencia Jiménez y Gloria Giner, Enrique Moles y Cándido Bolívar.

En la sesión de 23 de octubre nombra a María Goyri, por renuncia de Gloria Giner, y como representantes de las familias y de los antiguos alumnos, a José Tudela y a Blas Cabrera Sánchez, respectivamente. Por renuncia de este último ocupó su lugar Francisco Giral, que será el secretario del Patronato hasta diciembre, en que es sustituido por Jaime Alba hasta final de curso.

El 5 de diciembre se designa vocal de las familias, por renuncia de José Tudela, a Juan Fernández de Caleya.

Habiendo dimitido el presidente, la Junta nombra, en sesión del 2 de marzo, a Enrique Moles vicepresidente, en funciones de presidente.

— *Asesores técnicos.* La Junta, en sesión de 11 de agosto, nombra como asesores técnicos a Américo Castro, para Lenguas vivas; Pedro Salinas, para Español y Literatura; a

Enrique Moles, para Física y Química; a Cándido Bolívar, para Ciencias Naturales; a Francisco de A. Navarro, para Matemáticas, y a José Javier Zubiri, para Filosofía.

El 26 de febrero, a instancias de Américo Castro, el Patronato nombra inspectora de Lenguas vivas a Carmen de Batlle.

— *Directores y delegados.* La Junta nombró directores a:
  — Jimena Menéndez-Pidal, para la Sección 1.ª (23-10).
  — María de Maeztu, para la Sección 2.ª (22-9).

Las Juntas de profesores respectivas designaron como Delegados a Samuel Gili para la Sección 3.ª y a Miguel Herrero para la 4.ª

Como Auxiliares de dirección fueron nombrados, para la Sección 1.ª, María del Pilar Elorza Murua; para la 2.ª, Josefa Castán Zuloaga que renunció, siendo sustituida por Valentina Noreña Ferrer.

— *Las Juntas económicas* de Sección estuvieron constituidas, además de sus Directores o Delegados respectivos, por: Sección 1.ª: Mercedes Polo, Angela de la Torre, Pilar Elorza y Angeles Gasset. Sección 2.ª: Amalia de Lafuente, Marta Cejudo, J. Sela y J. Moreno. Sección 3.ª: J. Quiroga, Terán, Marín y Sánchez Pérez. Sección 4.ª: Oliver, Gómez Llueca, Corneille y León.

El último de los relacionados en cada sección es el vocal representante en la Junta Plena Económica.

— *Secretaría general.* Quedó organizada a base de un secretario general —Julio Carretero—, un auxiliar-contable —Francisco Jiménez— y cuatro auxiliares de Secretaría, uno por cada Sección: María Luisa López Jamar (1.ª), Soledad Said Santoro (2.ª), Carmen de Terán (3.ª) y Aurora López Jamar (4.ª).

Esta organización y nombramientos fueron refrendados por la Junta en sesión de 5 de diciembre.

A lo largo del mes de octubre de 1933 se fueron configurando, de acuerdo con los estatutos y en base a la reestructuración descrita, el Claustro general, la Junta Plena Económica y la Junta de Profesores y Económica de cada una de las cuatro Secciones.

En cuanto al Profesorado, todo él estaría nombrado por la Junta para Ampliación de Estudios, previo informe del Patronato.

Siguió vigente la norma de que todo profesor quedaba sujeto al artículo 9.º del Decreto de 10 de mayo de 1918, según el cual la Junta podía separarlo del cargo si consideraba que no se identifi-

caba con los métodos del Instituto o que su cooperación se consideraba innecesaria. Esta decisión era exclusiva de la Junta, aunque se aprueba que, "si lo cree oportuno, consultará para esta separación al Claustro y al Patronato".

Los sueldos de los profesores serían acordados por la Junta, y la distribución de horas y trabajo lo haría el Claustro, teniendo en cuenta que la retribución dependería del número de horas de trabajo.

También se estructuró el profesorado de cada Sección. En las 1.ª y 2.ª, que por razones obvias no era posible separarlas en muchos aspectos por radicar en un mismo edificio y tener análoga constitución de profesorado, éste se clasificó de acuerdo con estas categorías:

I. Maestras nacionales agregadas, pertenecientes al escalafón nacional. Tras el concurso realizado por el Patronato fueron agregadas 20 maestras, unas en propiedad y otras interinamente.

Dentro de este grupo se nombró encargada de curso a Josefina Sela Sampil.

II. Maestras de nombramiento directo, que afectó en ese curso a 22 personas.

El patronato en sesión de 28 de abril de 1934, suprimió la antigua clasificación de las maestras en titulares y becarias, creando cinco categorías conforme al grado relativo de capacidad y formación, previo informe de las directoras de Sección correspondiente. La Junta Plena Económica aprobó el 14 de mayo el sistema de tarifas para cómputo de haberes de cada categoría.

III. Profesorado de idiomas.

IV. De enseñanzas artísticas y juegos. Integrándose la Música, el Dibujo, Trabajos manuales y Juegos.

Secciones 3.ª y 4.ª. Corresponden al Bachillerato. El Profesorado se clasifica en las siguientes categorías:

I. Catedráticos, continúan como en cursos anteriores.

II. Encargados de curso. Previo informe de las Juntas de Profesores y a propuesta del Patronato, el Ministerio agregó al I-E una serie de "encargados de curso" procedentes de los cursillos de selección convocados en el verano.

III. Profesores Adjuntos.

IV. Jefes de enseñanzas especiales. Se incluían todas las asignaturas especiales como Trabajos manuales, Música y cantos, Dibujo, Pintura y Modelado y Dibujo técnico.

V. Lenguas vivas.

VI. Enseñanzas artísticas y juegos.

VII. Aspirantes al Magisterio Secundario (becarios).

VIII. Aspirantes al Magisterio Secundario (no becarios).

Servicios auxiliares y subalternos, en los que se incluían: Ficheros de la 2.ª Sección, Bibliotecaria de las 1.ª y 2.ª Secciones, Cantinas, Residencias, Servicio Médico, Porterías y servidumbre.

— Algunas novedades en la organización del trabajo peculiar de cada Sección.

Aunque en general el régimen de enseñanza y las normas pedagógicas siguen siendo las mismas, se tiende a partir de ahora a *buscar una mayor unidad entre cada Sección.*

Se aportan como novedad o se reafirman como experiencias valiosas la organización de Ateneos. Consistían éstos en que una vez por semana se reunían todos los alumnos de un mismo grado en lo que se llamó "ATENEO". Sus fines eran romper con el ambiente cerrado en que cada alumno vivía en su grupo respectivo, sin contacto con el resto de los alumnos de la Escuela y el de acostumbrar a los niños a desenvolverse, actuar y mantener un orden cuando se encontraban en grandes grupos de personas y también poder realizar en esa hora aquellas iniciativas de alumnos y profesores que no cabían de otra manera en el apretado horario de clases.

A medida que la edad de los alumnos lo permitía, se utilizaba el "Ateneo" para disertaciones sobre temas de actualidad o de otro tipo que les interesara en un momento dado, o los alumnos se reunían en grupos libres para estudiar asuntos de su propia iniciativa.

Completando esta actividad y reflejando en ocasiones sus resultados comenzaron a aparecer publicaciones como las revistas *Satélite* y *Eco,* editadas y elaboradas por los propios alumnos. En el capítulo de publicaciones destaca la que realizó la Sección 2.ª, con ocasión de la Fiesta del Libro y que tituló *Nuestro libro,* donde se recogían trabajos e ilustraciones de los niños.

También se intensificará, a partir de estos momentos, la enseñanza de los idiomas. Se adelantó un grado la enseñanza del francés, que se comenzaba así a los seis años, y se implantó la del alemán a partir de los siete, adoptándose métodos pedagógicos diferentes para cada idioma, a fin de evitar los problemas que pudiera crear la superposición de ambos idiomas a los alumnos.

Se crea también la "música auxiliar de clase", con la que se pretende incorporar la Música a la marcha diaria en la Escuela.

Esto era especialmente valioso en los cursos de Primaria, donde, por ejemplo, a la hora de estudiar las faenas del campo se aprendía al mismo tiempo alguna canción de siega o arado, etc...

En la Sección 4.ª se puso en marcha la experiencia denominada "cantos de entrada", consistente en ejecutar por todos los alumnos al mismo tiempo, durante diez minutos, al comenzar la jornada, los cantos elegidos y bajo la dirección de un profesor de música, estando presentes los profesores. El objetivo que se busca es "vigorizar el sentimiento corporativo de los alumnos y la acción educadora de la música".

Algo similar venía haciendo la Sección 3.ª con la gimnasia, en lo que denominaban "Gimnasia de entrada".

Funciona ya perfectamente a partir del curso 1933-34 la biblioteca circulante para el alumno, que se considera como uno de los mayores éxitos de 4.ª Sección. La biblioteca, para uso exclusivo de los alumnos, tenía una administración económica autónoma y estaba bajo la dirección del catedrático de Literatura Jaime Oliver, con la participación muy directa de un grupo de alumnos elegidos por sus propios compañeros. Se exponían los libros de nueva adquisición, se establecían premios y concursos, con el fin de estimular a los lectores. De su éxito dan buena fe los libros que por término medio fueron servidos cada día durante el curso 33-34, que fue de 80.

La evolución de la matrícula en este período es la siguiente:

Año	Sección Primaria	Sección Bachillerato	Total
30-31	1.036	657	1.693
31-32	1.036	653	1.689
32-33	1.022	672	1.694
33-34	1.036	675	1.711
34-35	–	–	–
35-36	–	–	–

Distribuida por Secciones, resulta el cuadro de la página siguiente.

Cada vez van teniendo más importancia y se va dando mayor interés a la concesión de matrículas gratuitas y de becas. Se trata de ayudar a aquellos alumnos que no podían pagar su matrícula o las cuotas propias del I-E. Como punto de referencia tomaremos el curso 1933-34:

— Se concedió matrícula gratuita a nueve alumnos, por "pertenecer a familias numerosas", y 24 por "insuficiencia de recursos".

		CURSOS			
		1930-31	31-32	32-33	33-34
	Sección Hipódromo	92	62	86	62
1.º	Sección Retiro	41	90	53	55
	Total	133	152	139	117
	Sección Hipódromo	51	69	61	56
2.º	Sección Retiro	88	73	56	49
	Total	139	142	117	105
	Sección Hipódromo	65	48	63	53
3.º	Sección Retiro	80	55	85	51
	Total	145	103	148	108
	Sección Hipódromo	39	53	47	61
4.º	Sección Retiro	47	43	59	76
	Total	86	96	106	137
	Sección Hipódromo	20	26	55	19
5.º	Sección Retiro	60	48	54	60
	Total	80	74	109	79
	Sección Hipódromo	–	19	21	49
6.º	Sección Retiro	52	53	17	24
	Total	52	72	38	73

— Se estableció que se podían conceder becas de cuotas mensuales en un número que no excediera del 5 por 100 de la matrícula en cada Sección del I-E. Se concedieron: 9 en la 1.ª Sección; 24 en la 2.ª; 37 en las 3.ª y 4.ª.
— Becas de Cantinas. Con igual criterio que las anteriores. Se concedieron una en la Sección 3.ª y cuatro en la 4.ª.
— Becas para alumnos de 5.º y 6.º en excursiones fin de curso.

Organizó estas ayudas la Junta Plena Económica, en colaboración con la Sociedad Auxilios Económicos del I-E. Se intentó que las ayudas llegaran al mayor número de personas necesitadas, poniendo lógicamente una cantidad tope. Se beneficiaron, en todo o en parte de la aportación personal, seis alumnos de la Sección 3.ª y siete de la 4.ª, buscando como objetivo que ningún alumno del grupo se quedara sin excursión.

Desde 1930 venía existiendo la **"Sociedad de Auxilios Económicos del I-E"**, fundada con objeto de prestar ayuda a los alumnos y ex-alumnos del I-E que por disminución de sus medios de vida no pudieran continuar sus estudios. Funcionaron estas ayudas como "Préstamos de Honor". De esta manera, el dinero

reintegrado servía para extender la ayuda a nuevas personas necesitadas.

Sus fines inmediatos eran fomentar la camaradería y afecto entre los alumnos y ex-alumnos, conceder becas para excursiones y residencias dentro y fuera de España —Colonias escolares—; ayuda económica, para que pudieran continuar sus estudios, en forma de matrícula, libros, cuotas mensuales, derechos de expedición de títulos, etc..., siempre dentro de las posibilidades de la Sociedad.

Podían participar todas las personas interesadas en la idea, bien fueran alumnos, ex alumnos, profesores, familias o simpatizantes del I-E integradas en tres clases: socios de honor, fundadores y protectores y socios numerarios, con una participación en cuotas voluntarias.

Desde el año de su constitución hasta mediados de 1934 se habían inscrito 461 socios, con una recaudación anual de 12.000 pesetas, disponiendo de un fondo de reserva de 10.000 pesetas en Deuda Amortizable 5 por ciento de 1917.

En el curso 33-34 se concedieron préstamos de honor a dos ex alumnos para seguir sus estudios de Magisterio, dos becas de Cantina, seis alumnos de 5.° y 6.° para excursiones de fin de curso, 15 becas en la Colonia de San Antolín, seis en la de La Granja, seis en la de El Escorial, 13 becas para matrículas, una beca a una alumna en un Preventorio antituberculoso, etc...

En fin, la Sociedad de Auxilios Económicos del I-E estaba dirigida por una Junta integrada por:

— Juan Fernández de Caleya, presidente-depositario (vocal del Patronato del I-E).
— Martín Navarro, vicepresidente (fundador), catedrático del I-E.
— Aurora Gancedo, fundadora.
— Jimena Menéndez-Pidal, Juana Moreno, Francisco Poggio y Miguel Herrero, directores o delegados de las cuatro secciones, respectivamente.
— Miguel González-Quijano, representante de los ex alumnos.
— Carmen de Terán, secretaria.

Las Residencias y Colonias siguen sin modificación alguna tras la reestructuración estudiada.

El número de niños y niñas que acuden a las Residencias va desde 59, en el curso 1930-31 como máximo por mes, a 35 en el curso 1933-34, número que se desea dejar como máximo a partir de entonces.

La colonia que dirige Pedro Moles sigue autofinanciándose,

quedando a final de cada temporada un pequeño remanente, que se empleará en 1934 para renovar el ajuar y el mobiliario que era viejo y para instalar la luz eléctrica.

La actividad en la Residencia sigue siendo la habitual, descanso, juegos y frecuentes excursiones, incluso de camping a los Picos de Europa (1931). En ella se recibe también a veces a estudiantes extranjeros, base de futuros intercambios. Por ejemplo, en el verano de 1931 acogió, junto con los alumnos del I-E, a 13 alumnos de la Colfe's Grammar School de Londres con su Director, Mr. Morris y su familia.

Con características similares siguen funcionando las Residencias de niños y niñas, pues la reorganización llevada a cabo en todo el I-E las sigue considerando como organismos autónomos con directores nombrados por la Junta, debiendo rendir cuentas de su gestión anualmente a la Junta Plena Económica.

La **Residencia de niños** trata de reducir el número de los residentes a 35. En 1931 se traslada al hotel núm. 18 de la calle del Pinar. Su gestión económica es positiva, pues logra terminar los ejercicios con un pequeño sobrante, que se empleará para instalarse en el nuevo lugar sin tener que pedir ayuda económica ni a la Junta ni al Patronato del I-E.

Por su parte la **Residencia de niñas,** ubicada en un hotel de la calle Ríos Rosas, 7, provisional, dotada de jardín y amplio campo de juego, hace constar en las Memorias los fines que persigue, "contribuir de un modo eficaz a educar el gusto de las futuras mujeres de su casa, enseñándoles con el ejemplo cómo se puede tener un hogar atrayente sin necesidad de grandes dispendios". Las residentes participan incluso en cualquier modificación o arreglo que se plantea en la Residencia, procurándose estimular su iniciativa animándolas a que "ellas mismas realicen algunos menesteres de la casa y cuiden del orden de las habitaciones, del jardín, etc.". En definitiva, se pretende ofrecer una vida de hogar moderno, educador y atrayente, completando su formación con clases organizadas en las que se prepara la labor del curso, se programan visitas y excursiones, etc. E incluso se inicia un intercambio en 1931, acogiendo gratuitamente a un grupo de siete niñas francesas alumnas del "Lycée de Tours" que visitaban España con su profesora.

La experiencia pone de relieve que tratándose de grupos pequeños —la Residencia de niñas admitía a 20-25 alumnas de todas las edades— era más fácil hacer realidad este programa descrito.

También se reafirma el carácter autónomo de los **Comedores escolares,** debiendo dar cuenta trimestral a la Junta Plena Econó-

Excursión a Alemania, año 1933. El profesor Jahns, con alumnas

nnos de varios cursos, ante la puerta de Branderburgo, en Berlín.

mica. El número medio de alumnos que utilizan estos servicios es de unos 57.

Además de las **Excursiones,** que siguen funcionando con características similares a las apuntadas en las etapas anteriores, se crea en este período el nuevo servicio de **Intercambio escolar.** Con él se pretende fomentar y organizar los viajes al extranjero de los alumnos del I-E y, al mismo tiempo, facilitar la estancia en España a modo de intercambio de escolares de otros países. Este intercambio tiene dos modalidades: mediante la convivencia de los muchachos españoles y extranjeros en una casa particular o bien residiendo estudiantes de distintas nacionalidades en una colonia. Estos intercambios se realizan con Alemania, Inglaterra y Francia.

a) **Intercambios hispano-alemanes.** Del 15 de junio al 15 de julio de 1931, dieciséis alumnos españoles de ambos sexos permanecieron en domicilios de familias alemanas de Essen, Düsseldorf y Duisburg. Estuvo coordinado por el profesor Herr Oswald Jahns.

En correspondencia, veinte escolares alemanes procedentes de la misma región tomaron parte del 15 de julio al 15 de agosto en la Colonia de La Granja, conviviendo con otros treinta escolares españoles del I-E, Instituto del Cardenal Cisneros, de la Institución Libre y del Colegio Alemán.

En 1932, dirigidos por el Profesor Oliver, quince alumnos del I-E permanecieron un mes en la residencia de la "Staaliche Bildungs Anstalt", de Potsdam. Patrocinó esta excursión el municipio de Berlín y fue gestionada directamente por la Junta de Relaciones Culturales.

En correspondencia con esta colonia alemana, 15 estudiantes alemanes residieron ese año un mes en La Granja.

Un intercambio similar, gestionado también entre la Junta de R. C. y el Municipio de Berlín tuvo lugar en 1933. Durante un mes residió en Hohenlychen un grupo español dirigido por los Profesores Poggio, Herrero y Natividad Gómez, formado por 13 alumnos y 11 alumnas del I-E y de la Residencia de Señoritas, en convivencia con estudiantes alemanes.

En 1934 se estableció la Colonia en Freienwalde am Oder, cerca de Berlín, con la participación de 19 alumnos, casi todos del I-E, bajo la dirección del catedrático Gregorio Herrero y de Encarnación Cabré, del I-E, y Carlos Gamir, ex-alumno del I-E.

b) **Intercambio hispano-inglés.**

En el año 1931 se concretó en la visita de 15 escolares de la "Golfe's Grammar School", de Londres, que, como se ha señalado,

Excursión a Francia, 1932. Señor Kreisler con alumnos de 4.º curso en París.

permanecieron en San Antolín de Bedón. Del mismo centro acudieron a La Granja en el año siguiente un grupo de estudiantes. Y, en reciprocidad, en 1932 un grupo de alumnos del I-E y un profesor residieron durante el mes de julio en Londres alojados por familias inglesas cuyos hijos pertenecían a aquellos colegios.

c) **Intercambio hispano-francés.** Comienza a funcionar con regularidad en 1932, viniendo en ese año 15 escolares franceses de Burdeos, Bayona, Pau, etc., y saliendo para Francia 13 alumnos del Instituto-Escuela que residieron en el "Lycée Hoche" de Versalles, repitiéndose la experiencia en 1933. Y realizándose en 1934 en el "Lycée Victor Duruy" de París.

d) **Colonia Internacional de La Granja.** Se organizó en 1931, aprovechando las Casas de Oficios de La Granja que fueron cedidas para Colonia de Intercambio a la Junta por el Consejo de Administración del Patrimonio de la República.

En ella convivían grupos de estudiantes españoles procedentes de varios Institutos, pero fundamentalmente del I-E, con otros alemanes, franceses o ingleses.

Contó con subvenciones del Ministerio de Instrucción Pública y con la ayuda y colaboración de Misiones Pedagógicas.

La dirección corrió a cargo de los profesores Jahns (1931), Carretero y León (1932), y Carretero (1933 y 1934).

Fue ésta una experiencia importante que sería visitada incluso por el propio Presidente de la Segunda República, Alcalá Zamora.

Le evolución de los gastos es la siguiente:

Año		Ptas.
	Ingresos	234.468
30-31	Gastos	237.897
	Déficit	-3.428
	Ingresos	245.047
31-32	Gastos	255.092
	Déficit	-10.045
	Ingresos	264.585
32-33	Gastos	259.326
	Superavit	5.258

Cuota de Alumnos del Instituto Escuela

Año		Ptas.
	Ingresos	115.384
30-31	Gastos	98.793
	Superavit	16.591
	Ingresos	131.941
31-32	Gastos	137.054
	Superavit	5.112

Presupuestos:

También se realizó un proyecto de ingresos que fue aprobado por la Junta. Este proyecto de ingresos se hace en base a la existencia de nuevas cuotas en la forma siguiente:

— Párvulos menores que asistieran a una sola sesión: 35 pesetas al mes.
— Primaria y párvulos que asisten a dos sesiones: 40 pesetas al mes.
— Bachillerato: se conserva la matrícula en la misma forma que venía funcionando, debiendo pagar una cuota de 35 pesetas mensuales, exceptuando el mes de octubre.

Estas cuotas se entendían para el primer hijo matriculado. El segundo pagaría cinco pesetas menos; el tercero, 10 pesetas menos; el cuarto, 15 pesetas menos, etc...

XVI

INSTALACIONES Y ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO ESCUELA

A. Instalaciones

Como ya se ha señalado, el I-E nace sin contar físicamente con un local propio adecuado, por lo que hubo de ocupar el que el Instituto Internacional tenía en Miguel Angel, 8. Parece evidente, dada la relación de la Junta con la institución americana, que Castillejo y María de Maeztu contaban "a priori" con estas instalaciones para poner en marcha el nuevo centro, a los cuatro meses de su creación. Ello explica que el problema se resolviera en tan corto espacio de tiempo.

El edificio que ocupó como primera sede el I-E existe aún en Miguel Angel. Es un edificio terminado en 1910, gracias a las aportaciones de donantes americanos (1). La obra fue dirigida por el arquitecto Joaquín Saldaña, aunque el proyecto parece más bien que procedió directamente de Estados Unidos. La elegancia señorial del edificio y sus espléndidas instalaciones, impresionaron al Madrid de la época. La escalinata de mármol, las grandes estancias, el magnífico paraninfo, su elegante aunque sobrio mobiliario de madera de roble, hacían del nuevo Instituto un verdadero "college" americano. No eran normales en la España de aquellos años unas instalaciones de tanto empaque para centros de enseñanza. Carmen Zulueta refiere una expresiva anécdota al respecto. Le ocurrió a la condesa de Pardo Bazán. Según parece, cuando fue por primera vez al Instituto Internacional para asistir a un acto, quedó tan sorprendida cuando su cochero se paró frente al flamante edificio que doña Emilia le dijo: "No puede ser aquí, es demasiado elegante para un colegio" (2).

El edificio está construido con los materiales más selectos, en el estilo de la mayoría de los edificios públicos norteamericanos. Una rápida descripción puede dar hoy una idea de las instalaciones verdaderamente excepcionales. Constaba el edificio de cinco

---

(1) Una explicación detallada de cómo se gesta la creación del Instituto Internacional y del propio edificio de la calle Miguel Angel, en ZULUETA, C. de: *Op. cit.*, especialmente, cap. VI.

(2) Idem, pág. 160.

del Hipódromo sería ingrata si no dispusiera, en cambio, de un magnífico campo para juegos, deportes y lecciones al aire libre" (6).

Incluso la prensa madrileña se hace en ocasiones eco de este problema que no afecta sólo al I-E, sino a todos los centros de enseñanza del país. La población escolar no cabe en las escuelas públicas. En 1926, al comienzo del nuevo curso puede leerse en *El Liberal:* "El Instituto-Escuela, que es sin disputa el mejor laboratorio de pedagogía de que dispone la Instrucción Pública, continúa en los altos del Hipódromo alojado en un pequeño departamento de la Residencia de Estudiantes sin poder admitir la matrícula, que le pide una escrupulosa selección de aspirantes a ingreso. Lo solicitan 1.000, quedan eliminados 900 y no hay local ni para los 100 restantes... Urge habilitarle otros pabellones para el curso que va a dar principio y resolver lo necesario para su definitiva instalación... Atender a estas necesidades es "caso de urgencia", que puede resolverse con un poco de atención al problema más fundamental de España" (7).

La Junta, por su parte, tiene una gran preocupación por este asunto, tanto que en la Memoria que eleva al Ministerio dice textualmente que "el problema de los edificios es tan urgente, que si no se resuelve en seguida paralizará no sólo el crecimiento (que ya está detenido), sino la existencia misma del Instituto-Escuela". Por ello presentó al Ministerio, el 29 de enero de 1921, un plan de edificaciones en los terrenos del Olivar de Atocha, lindantes con el lado Sur del Retiro y con el Observatorio Astronómico. A este plan añadirá en la Memoria citada que se adquirieran terrenos para poder edificar en el lado Norte de Madrid, en los altos del Hipódromo, donde estaba instalado provisionalmente, para no perder así los alumnos procedentes de aquella área de Madrid que no disponían de ningún otro centro de enseñanza secundaria.

El plan que la Junta presentó incluía:

— Cuatro pabellones para clases y talleres (distribuyendo así a los alumnos según sus edades, en cuatro escuelas con diferencias de métodos) con capacidad para unos mil niños;
— cuatro casas-residencia para los internos, capaz cada una para un profesor y unos 25 niños;
— edificaciones accesorias como portería, enfermería, lavaderos, etc.

---

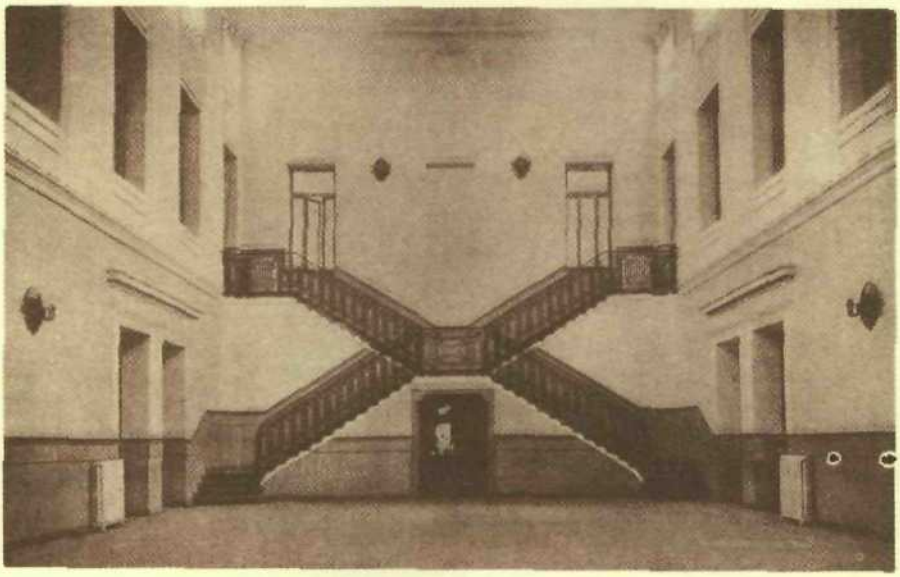
(6) Memoria 1924-25, págs. 370, una descripción idéntica a ésta la encontramos repetida en la Memoria de 1926-27, pág. 298.
(7) "Ante la apertura de curso", *El Liberal*, 28-9-1926.

Insistía la Junta en que lo importante era que el proyecto se llevara a cabo con rapidez, prescindiéndose de lujos y cosas no necesarias y buscando la eficacia y austeridad.

Hacia 1925 comenzó a construirse el nuevo edificio en las proximidades del Retiro. Fue inaugurado para el curso 1928-29 y quedó ubicado entre el Retiro y la Estación del Mediodía, en el barrio de Atocha, próximo a la Escuela de Ingenieros de Caminos, al Observatorio Astronómico y al entonces en construcción Instituto Cajal.

¿Qué ofrecía el nuevo edificio? Se levantó en un terreno *elevado y saludable junto a las tapias del Retiro, en un lugar por* entonces alejado de los grandes núcleos de población y rodeado de un extenso campo de juegos y deportes.

Constaba el nuevo edificio de tres plantas. En el centro del edificio hay un amplio vestíbulo, un amplio cuadrilátero que recibe la luz directamente por 18 ventanas, susceptible de ser utilizado como sala de reuniones y conferencias y capaz para varios centenares de personas. A su alrededor, en los dos pisos a que el vestíbulo se eleva estaban situadas 15 aulas, una sala para proyecciones y otra para enseñanzas artísticas, otra para el dibujo técnico y cinco laboratorios: de Física, Química, Biología, Geología y Agricultura, en los que se ubicó un armario con material regalado por el duque de Canalejas. Además había Biblioteca, Sala de Dirección, Sala de Profesores, Secretaría y demás servicios.



Hall del Edificio de Retiro.

aumento de alumnos, ambos locales eran ya "insuficientes para las necesidades de enseñanza y la educación de un centro que aspira a tener la eficacia del ensayo y del ejemplo". Además, el local del Hipódromo era de menor capacidad, siendo aproximadamente iguales el número de niños y niñas;

— cabría llevar a Atocha a la Sección de niños, con los grupos de 1.º y 2.º grado de alumnos "quienes, no pasando de los doce o trece años, podrían educarse al lado de las alumnas ya en las mismas clases, ya en las clases separadas dentro del mismo edificio. Pero aun así no se resolverían los problemas, porque al estar el nuevo edificio de Atocha mejor dotado de laboratorios, talleres, etc... y de más medios para el trabajo personal de los alumnos, saldrían los niños del Hipódromo con una preparación notoriamente inferior a la de las alumnas en lo relativo a las Ciencias experimentales, "aun cuando la realidad actual de la vida posterior a la enseñanza media exija actualmente en aquéllos una mayor intensidad en conocerlas y practicarlas";

— para atenuar esos inconvenientes se piensa enviar a Atocha a la Sección de Niñas y a los últimos grupos de alumnos "en los que tiene ya importancia decisiva el trabajo experimental de laboratorios y talleres". Pero esta solución "contraría el propósito de separar los alumnos de ambos sexos, pues se establece la coeducación en la edad más delicada".

— Ante estas dificultades el Comité del Instituto-Escuela propone a la Junta algún otro local para distribuir a los alumnos de forma satisfactoria.

El asunto fue madurándose en los últimos meses del curso y, revisando acuerdos tomados, el Profesor Delegado del Instituto-Escuela, Luis Crespí, envió una carta a la Junta manifestando que, finalmente y recogiendo el parecer de la mayoría de los padres de alumnos y de los Vocales del Patronato y del Profesorado, se decidían por considerar preferible enviar los alumnos varones a los nuevos locales de Atocha y las niñas de la Sección Secundaria al local provisional de la calle del Pinar. Esta propuesta fue aprobada por la Junta en una sesión del 17 de agosto de 1928, "vista la coincidencia de las personas que conocen mejor las necesidades" (12).

Esta fue la solución final. No obstante, cuando las convenien-

(12) Comunicación al Profesor Delegado del Instituto-Escuela, del Acuerdo de la Junta en su sesión del 17-8-1928.

cias de las enseñanzas lo exigían, y para evitar que en los últimos grados, con la división entre Ciencias y Letras hubiera clases de muy escaso número de alumnos, se reunían niños y niñas en un solo grupo, igual en un edificio que en otro, siendo satisfactorios, en opinión de los profesores, los resultados educativos en estos casos de coeducación (13).

Así continuarán las cosas hasta la instalación definitiva en la "Colina de los Chopos", con edificios propios, ya en tiempos de la República.

Comienza a urbanizarse esta zona de Madrid cuando la Junta decide contruir allí la Residencia de Estudiantes, en unos terrenos en los altos del Hipódromo, detrás del edificio de La Torriente. El arquitecto Antonio Flórez construye allí, a partir de 1913, tres pabellones que se completarían por otro arquitecto, J. Luque. Antonio Flórez era catedrático de la Escuela de Arquitectura de Madrid y hombre vinculado a la Institución Libre de Enseñanza (14).

Los terrenos de esa zona de los altos del Hipódromo fueron adquiridos por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes al conde de Maudes, según escritura pública otorgada en Madrid el 13 de septiembre de 1926. En total tenían una extensión de 63.306 metros cuadrados y fue adquirido pensando fundamentalmente en construir allí un Instituto de Física y Química, cuyos gastos de edificación habían sido donados a España por la "International Education Board", fundada en Nueva York por Rockefeller.

Según una Real Orden de 30 de abril de 1928, firmada por Callejo como Director General de Enseñanza Superior y Secundaria, se resuelve, entre otras cosas, dividir este terreno concediendo una parte importante del mismo a la Junta para edificar lo que pronto sería la Fundación Rockefeller y para "otros servicios de la misma, que en su día se acuerden" (15).

---

(13) Las únicas noticias posteriores a este edificio lo son en relación con *peticiones urgentes, en 1930, para que se arreglaran los accesos al mismo, para* que se instalaran bocas de incendios, para que se impidieran las filtraciones de aguas desde la planta baja a los sótanos o para que se instalara un pequeño huerto o jardín, igual que el que se había aprobado para el Hipódromo, para que "los alumnos de las clases de Agricultura y Ciencias Naturales estudien el cultivo y características de las cincuenta o sesenta especies de plantas más usuales". Oficio del secretario del comité, Julio Carretero, de 30-8-1930, dirigido al Presidente de la Junta con estas peticiones. Y hay otros en alguno de estos sentidos en agosto de 1930.

(14) GINER DE LOS RÍOS, B.: *Cincuenta años de arquitectura española*, II, Madrid, 1980.

(15) Real Orden de 30 de abril de 1928, *B. O. del Ministro de Instrucción Pública*, Bellas Artes, núm. 42, págs. 735.

te urbano" (18). Se trataba, en definitiva, de ordenar un terreno con una articulación urbana enlazando los nuevos edificios con la Residencia y con la calle Serrano.

Define Capitel el edificio de Bachillerato como "de aspecto moderno que para dar fuerza a su implantación se ha concebido como un edificio simétrico, capaz de dar sentido a una plaza de acceso a la que da frente y ordena con su presencia; y que se configura también con la ayuda de una escalinata que conecta con la meseta superior". Por su parte el de Primaria es el edificio que "ordena prácticamente la totalidad definiendo arquitectónicamente los ejes de la planimetría del conjunto y aprovechando así para construir una larga ordenación de aulas al modo de viviendas en hilera de una planta y con patio delantero". El mismo Capitel ve en esa hilera de aulas el desarrollo de un ideal pedagógico-arquitectónico impecable y vanguardista, dotando a la calle que configura de una imagen escolar excelente.

Por su parte, el pabellón de Biblioteca y Salón de Actos que configura la fachada del conjunto por la calle Serrano ordena su propio enclave. Es un edificio compacto de fuerte y decidida presencia sobre la calle y espacio exterior, con un estilo entre ecléctico y moderno. En su planta se ordena con un esquema

Patio de butacas del Auditorio.

(18) CAPITEL, A.: La construcción de la "Colina de los Chopos", en Madrid. *Revista de Arquitectura*, núm. 241, Madrid, 1983, págs. 18-21.

"cercano al conventual de claustro y templo en el que el salón de Actos toma el papel de éste".

El mismo autor pone de relieve que Arniches y Domínguez supieron utilizar recursos vanguardistas con tradicionales o académicos. Su éxito, añade, fue hacerlo combinando con habilidad e inteligencia los distintos recursos que se utilizaron, manejar lúcidamente su eclecticismo".

Haré una rápida descripción de los diferentes cuerpos de eficios que nos permita entrever dónde se llevó a cabo la actividad del Instituto-Escuela en su última etapa (19).

Pabellón de Bachillerato. Fue construido en 1931 a base de hormigón armado, con las paredes revestidas de ladrillo rojo y con cubiertas planas formando azoteas.

El edificio queda integrado por dos partes unidas entre sí por la caja de la escalera. En la delantera, más baja, se ubicaban la Sala de conferencias, teatro, etc., la de lectura y el comedor. Entre ellas estaba la entrada principal y los recibidores, y encima, una Sala de profesores y la Biblioteca.

Las dos alas laterales se destinaban a las aulas, estando concebidas con suficiente separación entre sí para dejar pasar la luz del sol. Descansaban sobre columnas, de color azul claro, que cubrían una parte del patio.

Las aulas de clase, pensadas para 30/35 alumnos, se pintaron en color verde claro, en contraste con el verde oscuro de los techos.

Los pupitres, mesas y bancos eran de acero, de color amarillo claro para los pequeños y negro para los mayores.

A lo largo de las paredes corrían una serie de armarios fijos, pudiéndose variar la posición de los muebles de clase según el criterio de los profesores.

Pabellón de Enseñanza Primaria. Se realizó en 1933 y fue fruto de una estrecha colaboración de María de Maeztu y Castillejo con los arquitectos, aportando una novedosa construcción, muy avanzada pedagógicamente. Su estructura era de hormigón armado y los muros de fachada de ladrillo al descubierto.

Son escasas las noticias referidas a la construcción de los nuevos edificios que hemos logrado de los archivos del Instituto-Escuela. Entre éstas llaman la atención la referencia a varias órdenes ministeriales aprobando los proyectos siguientes: Orden de 17 de abril de 1934, aprobando el proyecto de ampliación e instalación de clases en el Jardín del I-E, formulado por el arqui-

(19) La revista citada en la nota anterior dedica una amplia descripción de estos edificios con unas buenas fotografías de los mismos.

Edificio de una sola planta, se iluminaba además por grandes lucernarios que daban a las aulas una gran alegría.

Cada clase tenía servicios independientes de guardarropa y sanitarios.

La carpinteria exterior era metálica.

Dos novedades hay que añadir. Una, que los muebles fueron construidos especialmente, y otra, que llamó la atención, fue la magnífica instalación del sistema de calefacción, que es la mayor novedad técnica; se trataba de una calefacción por paneles que suprimía a la vista todo elemento accesorio.

En fin, entre 1931-33 se construyó el Pabellón de Auditorio y Biblioteca, servicios pensados también para la Residencia de Estudiantes. Constaba de tres partes:

a) El Auditorio o Sala de conferencias, con patio de butacas y anfiteatro, capaz para 700 personas. Contaba con un buen escenario, cabina de proyección, etc...

El pavimento de la sala era de losetas de corcho, las butacas eran de madera tapizadas con una tela de color neutro.

b) La Biblioteca, con los servicios necesarios, además de la Sala de Lectura.

c) Uniendo los dos cuerpos había otro destinado a clases, con una galería interior que los unía. En el patio que rodeaba se hizo un claustro.

Todas las fachadas exteriores eran de ladrillo visto y la estructura métalica, así como la carpintería exterior.

B. **Organigrama**

La evolución del organigrama va paralela a la del mismo Centro. A medida que va creciendo, aumentan también las necesidades y se hace preciso arbitrar nuevas soluciones. A medida que la experiencia va siendo mayor, ésta va aconsejando dónde conviene cambiar.

Los cambios más notables en el organigrama del Instituto-Escuela tienen lugar en 1925 y en 1933.

El primer tema a abordar es el de la dirección del I-E. Pienso que el original planteamiento de la dirección del centro responde a la idea general que afecta a todo el planteamiento del ensayo educativo: hacer participar a todos los implicados en la labor, pero con una participación responsable. En esta línea está ese ideal perseguido por el Instituto-Escuela de lograr una acción directa y continua del Profesorado sobre los alumnos. Unos profesores que no están sólo para dar sus clases y sus notas. No. Y no, porque allí hay algo mucho más importante que hacer, que es educar, formar al niño, y para ello esos profesores y esos aspiran-

tes llevan a cabo vigilancias en recreos y juegos, hacen turnos de guardia, actúan de tutores, se cuidan del orden, de la disciplina y de los buenos modales; juegan con los niños, preparan las excursiones con los alumnos y van a ellas aunque coincidan, como ocurría con frecuencia, con los domingos; conocen y colaboran con las familias. En definitiva, "han aceptado todas las funciones que tienen un valor educativo y un influjo en la formación del carácter de los alumnos, aspiración suprema del Instituto-Escuela" (21).

En esta misma línea funciona la dirección. Pero aquí hay que ir por partes: hay que diferenciar, una vez más, las dos Secciones y a la par una dirección superior que a las dos afecta.

Podemos, pues, hablar de una dirección —alta dirección— ejercida por la Junta a todo lo que es el Instituto-Escuela y otras dos direcciones más puntuales, referidas a cada Sección.

Como ya he señalado, tres funciones concretas asigna el Decreto de fundación de 1918 a la Junta en lo que a la dirección se refiere: organización, orientación general e inspección. A la hora de ejercer estas funciones la Junta parte de la base de que el profesorado debe sentirse responsable, por lo que les ha dejado la máxima autoridad en el centro, el más amplio margen de autonomía en sus enseñanzas e incluso una participación en la misma dirección.

Con todo, existió una función inspectora —"la menos importante y menos ejercitada"— que se valora como positiva. Dice Castillejo en la Memoria presentada al Ministerio que "la conciencia de estar sometidos a una inspección permanente, capaz de apreciar los esfuerzos y los resultados, ha sido beneficiosa para el personal docente" (22).

Y es que el conocimiento por parte de la Junta del funcionamiento de los centros docentes en España es utilizado para tratar de evitar sus fallos. En ellos se critica con frecuencia el atonismo del profesorado y la falta de una unidad inspiradora que hace de la escuela un lugar donde una serie de personas coinciden para dar sus clases o por el contrario, en otras ocasiones, una autoridad férrea, una enseñanza en la que todo está reglamentado lleva a abortar cualquier iniciativa y a mecanizar unas funciones que nada deben tener de mecánicas. Estos dos extremos se tratan de evitar en el Instituto-Escuela. Para ello se busca en todo momento la colaboración, el estímulo. Se huye de los dogmatismos. Se da paso a iniciativas y ensayos.

En el Instituto-Escuela han sido los claustros los que han ido

---

(21) Memoria 1920-21, pág. 261.
(22) *Un ensayo pedagógico..., op. cit.*, pág. 373.

en sus frecuentes reuniones acordando todo un régimen interior del centro: la formación de los grupos de alumnos, el contacto con las familias, la coordinación de enseñanzas, horarios, las medidas disciplinarias, los gastos de material docente, etc... Reuniones de profesores caracterizadas por el tono cordial donde predomina la generosidad, la tolerancia, el deseo de cooperación y donde se evitaron el apasionamiento y las votaciones. Esto último, de evitar las votaciones, puede llamar la atención en nuestros días, en que para todo y siempre se acude a votar. La votación es en nuestra España —también en el ámbito de la enseñanza— la panacea de todos nuestros males. Castillejo defiende una y otra vez que cuando se tiene entre manos algo tan importante como la educación hay que evitar que las votaciones dejen sus secuelas de vencedores y vencidos. Se busca lo mejor y a ello se debe llegar por acuerdo mutuo, por convencimiento. Una vez logrado éste, la votación será unánime. Así funcionó durante treinta años la Junta para Ampliación de Estudios en la que todas las decisiones se tomarían por unanimidad. Explica Castillejo este hecho singular diciendo que "quedaba desechada toda idea de fuerza o de victoria porque, en una corporación que busca la verdad y la justicia, se trata de una cuestión de convicción y de hallar las soluciones apropiadas, no de vencer por el peso de la mayoría". Por tanto, "en el momento en que surgía una división de opiniones, se posponía la resolución hasta que se hubiesen *recogido más pruebas*" (23). *Como explico en mi libro, la verdad* es que Castillejo se ocupaba de convencer a cada miembro de la Junta individualmente antes de que los asuntos se llevaran a la reunión. Y esta "preparación del terreno" le llevaba en ocasiones a acudir a pedir ayuda a las mujeres de aquellos que encontraba más reacios para así tratar de convencerles mejor (24). Pienso que el verdadero significado de este planteamiento está en entender que en estos temas tan fundamentales todas las personas implicadas debían colaborar. Da la impresión de que Castillejo, en este caso, quiere huir de la fórmula, ciertamente democrática, pero fácil, de resolver los problemas con votaciones. Es más dificultoso, pero más positivo, intentar ponerse de acuerdo, dado que el objetivo que se persigue en la labor educativa es el mismo. De esta forma nadie queda al margen porque nadie podría sentirse vencido. Claro está que con este planteamiento es fácil una labor común, compartida, en la que todo el mundo es protagonista.

El propio Castillejo resume lo que debía ser esta dirección

---

(23) CASTILLEJO, J.: *Guerra de ideas..., op. cit.*, pág. 102.
(24) PALACIOS, L.: *José Castillejo..., op. cit.*, pág. 93.

ejercida por la Junta: "Un estimulante permanente de perfeccionamiento", "un órgano de concordia objetiva" entre las lógicas diferencias que sin duda surgieron entre los profesores y "un instrumento de corrección", cuando fuera necesario por quererse imponer algún interés particular ilegítimo. También nos dice lo que en ningún caso debía ser: "Un fiscalizador impertinente que coarte la personalidad de los profesores y su iniciativa, ensombrezca su alegría en el trabajo, no los mire con permanente desconfianza". En resumen, la Junta intenta ejercer estas funciones directoras como "una acción llena de ideal, de sentido humano y de respeto" (25).

Veamos ahora cómo se plantea esa otra dirección más puntual, inmediata, unipersonal. La que resuelva ese convivir entre profesores-alumnos y que será la que represente a cada Sección hacia afuera y asuma la responsabilidad ante la Junta.

Como se ha dicho, la solución es diferente para ambas Secciones, como consecuencia de su configuración inicial. En la Sección Preparatoria llegó resuelto el problema desde el primer momento. En 1918, al comenzar a funcionar el Instituto-Escuela, esta Sección no fue sino la continuación de un ensayo de educación de niñas que desde años atrás venía realizando María de Maeztu. Ella eligió su personal formando un grupo homogéneo de maestras movidas por los mismos ideales. Es decir, el punto más difícil, la unidad inspiradora, estaba ya lograda *a priori*. Y puestas de acuerdo en la labor a realizar, fácil era determinar métodos, con programas graduados y concéntricos, y unificar la disciplina. Fue esta Sección, según la propia Junta, "el centro de la vida corporativa y la fuente primordial de actividades e iniciativas" (26), y la que aportó ideales y métodos para la Sección Secundaria. Con esta explicación es fácil entender el papel que la Junta podía y debía jugar en el terreno de la dirección con esta Sección. Las diferencias, pues, no nacían por la Sección en sí, sino por la persona que tenía a su cargo. María de Maeztu era una pieza clave en todo el planteamiento del nuevo ensayo pedagógico y parece lógico que funcionara con absoluta autonomía.

Los esfuerzos de la Junta se dirigieron desde los primeros momentos a conseguir una "estrecha fusión" entre las dos Secciones, de manera que el paso de una a otra fuera sólo un cambio de grado, una subida de peldaño, pero de una misma escalera. El objetivo final, siempre perseguido, era que el Instituto-Escuela quedara constituido como una sola escuela graduada donde los niños permanecerían desde los seis a los diecisiete años.

---

(25) *Un ensayo pedagógico..., op. cit.*, pág. 374.
(26) Idem, pág. 375.

Por ello también en la Sección de Bachillerato se perseguirá como objetivo no sólo la instrucción, sino la educación, la formación, a pesar de que en el Bachillerato el peso específico recaía —recae aún hoy— en la función puramente instructiva y no formativa. De ahí el deseo, logrado en gran parte, de que el alumno de la Sección de Bachillerato procediera de la Sección Elemental. Porque se trataba de un todo en la formación del niño que no convenía romper.

Otra cuestión diferente era el planteamiento de la dirección en la Sección Secundaria. En primer lugar, porque esta Sección nacía *ex novo*. Hubo que recurrir a personal formado fuera y que acudía al nuevo centro a colaborar en una labor hacia la que inicialmente se sentían atraídos, pero cabía prever que alguno terminara sin conectar con aquellos ideales y se marchara o convendría prescindir de él. También ésto es tenido en cuenta. Ciertamente, resultaba mucho más difícil crear esa "unidad inspiradora", a pesar de poder elegir para formar el cuadro de profesores entre los catedráticos de todos los Institutos de España.

Y es en esta Sección donde la Junta plantea la dirección con verdadera valentía. Y lo hace no nombrando director, sino esperando surgiera de la obra misma. Cabía esperar dos alternativas: por el ascendiente que con el caminar de la Sección fuera logrando alguna persona o por la elección que entre los propios profesores pudiera llevarse a cabo.

Así fue como, sin descartar el deseo manifestado por la Junta de nombrar un director cuando se encontrara la persona adecuada, en los primeros momentos no hubo ninguno y será en 1921 cuando el claustro se plantee la necesidad de designar a alguno de sus integrantes para asumir esas funciones temporalmente. En principio, por un trimestre y, más tarde, a partir de 1924, por un curso.

La fórmula merece resaltarse porque de alguna forma implicaba a todos los profesores en una labor que a todos afectaba. Así surgió la figura del Profesor Delegado, que en ningún momento se llamó Director, aunque sus funciones eran las mismas, llegándose a una mayor profesionalización del cargo y a ser remunerado.

Este organigrama, muy sencillo, va a modificarse en 1925. El punto de arranque va a ser precisamente la Memoria que la Junta eleva al Ministerio. En ella apunta que, como consecuencia de la experiencia acumulada, el Instituto-Escuela debía "colocarse bajo la dirección y tutela de un Patronato permanente, compuesto de unas siete o nueve personas de prestigio y competencia".

Es éste un paso importante que la Junta da con el fin de descentralizar en lo posible la vida del nuevo centro al tiempo que

otorgarle una mayor autonomía. Camino éste seguido en todos aquellos organismos dimanados de la Junta. Una forma similar funcionaba, por ejemplo, en la Residencia de Estudiantes.

Las atribuciones principales del Patronato serían:

— La designación y separación del profesorado;
— aprobación de los presupuestos y de las reglas para aplicación de los mismos;
— fijación de retribuciones al profesorado y al personal del Instituto-Escuela;
— determinación del contenido y finalidad de las enseñanzas que se impartieran;
— promulgación de las normas a que debía ajustarse el funcionamiento del centro.

Todas estas funciones debían llevarse a cabo respetando la libertad de los profesores para llevar a cabo sus iniciativas y ensayos.

La Junta designó el primer Patronato el 15 de noviembre de 1925, por vía de iniciación, "prefiriendo siempre, fiel a sus tradiciones, las realidades vivas y la continuidad espiritual a las creaciones improvisadas o meramente burocráticas".

Este Patronato lo integraron varios miembros de la Junta y otras personas que, como directores de estudios o colaboradores, tenían ya relación con el Instituto-Escuela, así como algún padre de alumno.

A lo largo de estos años, la actuación del Patronato es constante. El será encargado de llevar a cabo las funciones señaladas, enlazando directamente con la Junta.

C. **La reorganización unificadora de 1933.**

La experiencia de los años de funcionamiento hacía aconsejable unificar más y mejor lo que hasta entonces era el I-E, pero disperso por razones de ubicación en primer lugar, en zonas diferentes y alejadas, y disperso y diferente por la propia idiosincrasia de las Secciones. La Sección Primaria tenía desde siempre una autonomía funcional que le venía dada por su homogeneidad y personalidad, por una impronta marcada por la propia directora María de Maeztu. Autonomía docente y también económica, como he señalado, que la hacía funcionar de hecho como un centro privado. Por su parte, la Sección Secundaria respondía completamente a lo que el Decreto de creación ordenaba: una tutela de la Junta para Ampliación de Estudios, ejercida *de facto* no sólo por la persona que en su caso la representara en el centro —fuera Castillejo o Zulueta—, sino que se hacía patente también en todo lo que a cuestiones económicas y docentes se refiriera.

El plan de 1933 pretende, pues, antes que nada, buscar la

forma para que el sello de identidad Instituto-Escuela sobresaliera por encima de Secciones y de ubicaciones diferentes.

¿Por qué en 1933? A lo largo de toda la trayectoria de Castillejo —que es la trayectoria de las obras que de una y otra forma están o salen de sus manos— encontramos una preocupación grande por plantear obras posibles y prácticas. El pragmatismo inglés impregnó a Castillejo. A la hora de buscar las normas que enmarquen el funcionamiento de una institución —llámese Junta, o Residencia de Estudiantes, o Instituto-Escuela, etc.— busca definir las líneas más generales, las normas imprescindibles. Prefiere que cada institución "haga camino al andar", y de ahí dimanen y *se acepten por sí mismas por los que participan en ellas normas* que la experiencia en cada caso aconseje. De ahí también que busque siempre dejar a cada centro una gran autonomía. En definitiva piensa que las cosas funcionan no por las normas que las regulan *a priori*, sino por la aceptación que de ellas hacen las personas implicadas porque le parece indudable que uno acepta mejor lo que uno mismo va creando, lo que a uno le va dictando la experiencia, que lo que sin más le viene dado.

A la altura de 1933 se tiene ya el edificio del Pinar, aunque siga funcionando el del Retiro. Es decir, ya hay algo material, físico, con entidad propia, que permita decir: esto es el Instituto-Escuela. Ya hay después de once años de "caminar" un camino hecho, una forma particular de ser, un estilo propio del I-E. Por otra parte parece que la consolidación de la Segunda República ofrece unas condiciones objetivas adecuadas. Era, por todo ello, el momento de recapitular, de reordenar. Había que llevar a cabo una unificación docente, una unificación económica y una unificación administrativa.

Además hay un hecho que precipitó estos deseos. En el mes de junio se produjo una crisis en la Sección Preparatoria motivada principalmente por la dimisión de dos inspectoras, seguida por la de la Directora.

Por todo ello, y volviendo a lo expresado ya en la Memoria de 1925, el tema se planteó en una reunión celebrada por los padres de alumnos de la Sección Preparatoria. Para estudiar la reorganización del I-E se formó una comisión en la que estaban representados la Junta, las dos Secciones del I-E, el Patronato y los padres de alumnos. Esta comisión examinó las opiniones de todos sus miembros y las sugerencias que envió Castillejo, ausente en aquellos momentos, elaborando un informe elevado a la Junta como anteproyecto y que en su mayor parte sería aceptado por aquélla (27), aprobándolo en su sesión de 19 de julio.

(27) Anteproyecto presentado a la Junta para una reforma del I-E, julio de 1933, 17 folios mecanografiados.

Es oportuno señalar que las sugerencias de Castillejo se refirieron, sobre todo, a la Dirección técnica unipersonal o pluripersonal, a la formación de Aspirantes, a la uniformación de las Secciones Primaria y Secundaria y a la mayor cooperación pecuniaria de las familias; fueron muy tenidas en cuenta y se aceptaron, a excepción de su deseo de que se construyera una Sección Elemental en Atocha, pues se pensó que no era urgente en aquellos momentos de reorganización (28).

Veamos las líneas principales de esta reorganización:

1. Nueva graduación del I-E, en base a las siguientes Secciones:
   1.ª Párvulos, en el edificio de Serrano, 109.
   2.ª Primaria, en el mismo edificio de Serrano.
   3.ª Bachillerato, en la Sección de Pinar, 21.
   4.ª Bachillerato, en la Sección del Retiro.

Nuevo organigrama:

a) Como organismo superior, la Junta continúa sus funciones de supervisión e inspección. Pero delega sus funciones en un Patronato.

Atendiendo a la petición hecha por la Sección Secundaria de que en ella se implantase la inspección que ya venía funcionando en la Sección Primaria, se regula definitivamente la Inspección de la Junta. Esta inspección, de nombramiento de la Junta, se ejercería de dos formas:

1.ª Inspectores colaboradores: los de la 1.ª y 2.ª Sección estarán encargados de hacer los programas, implantar ensayos para renovar las enseñanzas, se preocuparán de la formación técnica de las becarias y, sobre todo, colaborarán asiduamente con el profesorado en la marcha diaria de las clases, para lo cual se les exigirá tres visitas semanales de dos horas cada una.

En la Sección 3.ª, en donde las clases estaban encomendadas por lo común a Aspirantes en el comienzo de su formación, y ésta en su parte técnica corría a cargo de los catedráticos, el inspector trabajaría especialmente en la formación pedagógica de los Aspirantes, orientando en este aspecto formativo la acción de los catedráticos.

Habría, adecuándose a las necesidades de cada Sección, un Inspector en la Sección 1.ª y dos en cada una de las Secciones 2.ª y 3.ª, uno de Letras y otro de Ciencias.

---

(28) Proyecto de redacción resumida, hecho por Castillejo, 3 folios. En él se apuntan a mano aquellos extremos que más preocupan a Castillejo y que serían aprobados: funcionamiento de las direcciones, diferencias entre las Secundaria y la de Primaria que personalmente llevaba María de Maeztu, etc.

2.ª Inspectores consejeros especializados. Para la 4.ª Sección los Inspectores tenían carácter de altos consejeros especializados. Se les pediría cuando más una o dos intervenciones mensuales. Su labor consistiría en revisar con los catedráticos los programas y cuidar de la renovación de éstos y de su conveniente ejecución. Según las diferentes materias podrían existir siete inspectores: de Matemáticas, Física y Química, Historia Natural y Agricultura, Lenguas clásicas y Lenguas vivas, Español, Filosofía y Geografía e Historia.

Estos inspectores —y es una incorporación de la Junta que no figuraba en el anteproyecto presentado por la Comisión— serían remunerados con cargo al Instituto-Escuela.

b) El Patronato, queda constituido por:

— Dos vocales de la Junta, uno de los cuales actuará de Presidente;
— tres asesores técnicos, nombrados por la Junta, que realizarán la inspección y crítica de la labor de las clases;
— un representante de las familias;
— un representante de los antiguos alumnos que hayan terminado su carrera.

c) Claustro general, con representantes de las distintas clases del profesorado y con los asesores técnicos.

d) Junta Plena Económica, que centraliza todas las cuestiones económicas del I-E.

La integran representantes de las Juntas económicas de cada Sección y los cuatro directores o delegados.

e) Secretaría general, que centraliza todas las cuestiones administrativas.

f) Cada Sección tendrá como órganos directivos:

— Junta de Profesores.
— Director (nombrado por la Junta) o Delegado (designado cada curso por la correspondiente Junta de Profesores).
— Auxiliar de Dirección, nombrado por los Directores, con un mandato de un curso.
— Junta Económica, encargada de centralizar todas las cuestiones económicas y administrativas, e integrada por miembros de la Junta de Profesores.

El Patronato fue desarrollando estas normas, tratando de definir con claridad las funciones de cada cargo. El primero de noviembre se reunió, bajo la presidencia del señor Bolívar, acordando:

— Secretaría: reiterar el espíritu del Decreto de creación, en el sentido de que la administración del Instituto-Escuela debía ser perfectamente homogénea y única para las cuatro Secciones.
— Funciones de los Delegados de las Secciones Secundarias:

1.° El Delegado es Director elegido por la Junta de Profesores de la Sección y sus funciones duran un curso completo.
2.° Personaliza la representación de la Sección en todo momento y es, por tanto, el responsable de su buen régimen interno.
3.° Ejecuta las órdenes del Patronato y de la Junta para Ampliación de Estudios.
4.° Convoca a claustros y juntas económicas y hace ejecutar sus acuerdos.
5.° Permanecerá en el Instituto-Escuela todas las horas lectivas.
6.° Atiende, de un modo inmediato, a las cuestiones de disciplina, policía y orden de clases y a cuantas cuestiones exigen la inmediata intervención de una autoridad.
7.° Mantiene en nombre de la Sección relaciones con las familias, escribiéndolas, recibiéndolas o convocando reuniones, bien por sí mismo, bien por mediación de los tutores de grupo.
8.° Está al cuidado de la asistencia, puntualidad y espíritu de trabajo de los Profesores, haciéndoles las advertencias necesarias y pudiendo, en todo momento, informar al Patronato acerca de cualquiera de estos extremos.
9.° Dará de ocho a diez horas de clase personal y atenderá las clases de la asignatura de que es titular.
10.° Suplirá las ausencias de Profesores, cuando por ser más de uno no pueda atenderlas el Profesor de guardia.

— Funciones de las Directoras de las Secciones Primera y Segunda:

1.° Dictar normas para la admisión de alumnos.
2.° Entender exclusivamente en la admisión de las Maestras de su Sección, verificando las pruebas necesarias y presentando al Patronato una relación de la labor realizada por las aspirantes a ingreso.
3.° Clasificar a los alumnos, no sólo por la edad y conocimientos, sino por las condiciones físicas y por el carác-

ter, para lo cual le prestará ayuda el Profesorado respectivo.

4.° Confeccionar el horario.

5.° Establecer el plan de estudios teniendo en cuenta, de un lado, la característica de los alumnos que integran el grupo y de otro la de la Maestra.

6.° Colaborar en la enseñanza y vigilar la marcha de la misma, sugiriendo iniciativas y aceptando las que propongan las maestras.

7.° Organizar y dirigir el fichero de los alumnos y llevar personalmente un fichero del Profesorado a sus órdenes.

8.° Redactar una memoria que presentará al Patronato relativa a la labor realizada durante el curso.

— Auxiliares de Dirección:
  — Pueden ser elegidos directamente por las Maestras del Grupo o nombrados por la Directora.
  — Prestarán su ayuda a la Directora de la Sección, sustituyéndola en sus funciones en caso de ausencia.
  — Muy especialmente prestarán su colaboración en la admisión de alumnos, clasificación de los mismos, confección del horario, fichero escolar y redacción de la memoria de fin de curso (29).

(29) Acta de la sesión celebrada por el Patronato del Instituto-Escuela el 1-11-1933. Va firmada por el Secretario, Francisco Giral, con el V.° B.° del Presidente García Tapia.

XVII

LA VIDA DEL INSTITUTO-ESCUELA A TRAVES DE UNA PROTAGONISTA: MARIA SANCHEZ ARBOS

María Sánchez Arbós, que fue profesora del I-E durante los primeros años de la vida del centro, nos ha dejado su "Diario" (1) donde recoge sus impresiones, que nos resultan valiosísimas para acercarnos de su mano a lo que fue la vida del I-E en sus comienzos, en la Sección Preparatoria, y en 1928-30 en la Sección de Bachillerato. Y aun aceptando que como visión unilateral es subjetiva, merece ser reseñada.

Maestra en ejercicio desde los diecinueve años en la provincia de Zaragoza, llega a Madrid en 1912, donde prepara sus oposiciones al Magisterio que aprueba al año siguiente. Allí entra en contacto con Cossío y el Museo Pedagógico, que le abren las puertas de ese mundo de la enseñanza y del niño. Queda prendada de las concepciones pedagógicas y humanas en la ILE y cuando se abre el I-E es María de Maeztu la que la propone a la Junta como una de sus maestras en prácticas.

Prepara su licenciatura, que pronto terminó, y da por las tardes clases gratis en la ILE, "porque allí —dice en 1919— encuentro el ambiente de maestra que yo busco". Su situación de provisionalidad en el I-E la hacen quejarse en 1920, así como la falta de consideración o valoración de su arduo trabajo, "sin que nadie lo aprecie ni nadie me aliente". El 14 de junio de 1920 da su última clase en la Sección Preparatoria del I-E. Es nombrada profesora de Historia de la Escuela Normal de La Laguna, donde llega el 29 de septiembre de 1920. El 1 de abril de 1926 es profesora de Pedagogía en la Escuela Normal de Huesca. Y en 1928 vuelve a Madrid, de nuevo al I-E, aunque provisional de momento.

Su regreso al I-E la pone en contacto con un centro con años de experiencia. Una de las primeras reflexiones en las páginas de su Diario se refiere al choque tan grande que recibía en España el niño cuando pasaba al Bachiller. Este choque era originado, sobre todo, porque el niño pasaba de estar con un maestro o dos, a depender de seis profesores o más. El I-E buscó solución a este

(1) SÁNCHEZ ARBÓS, M.ª: *Mi Diario*, 1961, Tipografía Mercantil, 225 págs.

problema destinando en los dos primeros cursos de Bachillerato a dos profesores nada más, uno de Letras y otro de Ciencias. María Sánchez Arbós será la encargada de Letras en el primer curso, para llevar a cabo este ensayo de la mano de María de Maeztu. Por ello el curso 1928-29 aparece como profesora de la Sección de Letras del primer curso de Bachillerato.

Este hecho, pedagógicamente importante, lo refleja en su Diario destacando que fue tan "normal" el paso de Primaria a Bachillerato que "no halló apenas diferencia de métodos y procedimientos", y añade, en diciembre de 1928, "no sabemos si seguimos en Primaria o hemos empezado la Enseñanza Secundaria; en realidad esto es lo que queríamos siempre para los niños. Un paso suave e inadvertido hasta los catorce o dieciseis años, cuando ya pueden elegir un camino". El ensayo fue un éxito.

Continúa en el I-E en 1929 con los mismos niños, en segundo curso, hasta el 30 de enero de 1930 en que se despide al ganar una plaza en el Grupo Escolar "Menéndez Pelayo", de Madrid. El 10 de diciembre de 1932 pasa al Grupo "Francisco Giner", que se inaugura en la Dehesa de la Villa el 14 de abril de 1933, con 648 niños, siendo ella la directora (por oposición). No puede menos de escribir emocionada: "Me seduce el nombre del grupo... Bajo ese nombre sentí yo en mis primeros años de maestra consuelo e ilusión para realizar mis sueños, y aprendí a respetar al niño, pues no siempre basta con quererlo".

Un choque inicial supuso para María Sánchez Arbós el paso a un centro oficial donde no encuentra la colaboración de los maestros, a la que estaba acostumbrada en el I-E.

En julio-agosto de 1936 la enviaron al frente del Internado de Mercedes (antiguo internado de Ntra. Sra. de las Mercedes), al ser sustituidas las monjas de la Caridad por maestras. Y en 1939 sería depurada, encarcelada, expedientada.

De la lectura de su Diario reseñaré algunas frases o párrafos que sirven para darnos luz sobre el funcionamiento del I-E. Las reflexiones, las vivencias, las críticas, los comentarios, en fin, de María Sánchez Arbós nos introducen en ese mundo interior del Instituto-Escuela.

Recuerda esta maestra los comienzos en 1918 en que tras el Decreto de creación, sin locales propios, teniendo que recurrir a un profesorado no preparado al efecto comenzará este ensayo pedagógico. Comienzos, dice, un poco precipitados. La tardanza en organizar los cursos, la elaboración de horarios, etc... y la solución que cada mestro tendrá que dar a sus clases diarias, un poco a capricho, "sin programa ni norma de ninguna clase", el ensayo de programas en el primer trimestre, el cambio de los mismos en el segundo... Ya aquí María Sánchez aporta una refle-

xión importante: "Los programas que se le imponen al maestro son un perjuicio para los niños", cada maestro deberá redactar sus programas, "aunque tenga que someterlos a aprobación".

El maestro y la importancia de su misión. Pone de relieve la importancia del maestro en la labor educativa y la influencia que ejerce en los niños. Es tanta esta influencia que piensa que si se le encomendara a un "maestro de vocación" un reducido grupo de niños para seguirlos paso a paso, posiblemente, "los niños resultarán iguales a él". Tal es, dice, la facilidad que tiene el maestro de "moldear el alma del niño".

La maestra Sánchez Arbós tiene plena conciencia de esta misión del maestro, educador, "moldeador de almas". Y relata, por ejemplo, la emoción que le creó cuando, siendo ella agnóstica, acompañó a sus niños a hacer su Primera Comunión. Allí, nos dice, "yo he sentido con toda mi alma los deberes de mi vocación de maestra". Y añade, "... yo creo firmemente que el convivir con ellos (con los niños) y el interesarse por su vida y sus progresos, es el más grande ideal de la humanidad".

Este trabajo de educar niños no ofrece, con frecuencia, al maestro grandes compensaciones. Pero siempre tiene al menos una, el cariño de los niños, que saben captar lo que el maestro da por ellos. Así nos cuenta la reacción que tuvieron los niños ante una imprevista inspección de que fue objeto por una profesora de la Escuela Superior de Magisterio, que notificó a los niños que ella era su alumna y que acudía a ver si su labor era adecuada. El interés de los niños por contestar bien para dejar en buen lugar a su maestra fue extraordinario. Al final, cuando la dijeron ¿verdad que la queremos a usted mucho? María Sánchez Arbós se emocionó y, dice, "aquel día fui feliz, porque nunca he recibido otra prueba de cariño más sincera y espontánea". Y añade estas palabras maternales: "¡Cuántas veces, mientras escriben manteniendo sus cabecitas bajas sobre el papel, me han dado ganas de abrazarlos!".

El trato que ha de darse al niño. Hay que animarle siempre, "jamás debemos desesperanzar al niño. El holgarse con lo que ha hecho mal le inclina a la torpeza y a la indignación". Y explica que cuando en la nota de los cuadernos tiene que poner "mal" hace ver al interesado que ese mal es en relación a los trabajos de los otros o con lo que le falta para llegar a un punto de perfección marcado, pero que esa misma nota sería diferente en otro grupo de compañeros. El niño aprecia en todo momento el buen trato de que es objeto, y aprecia "que se le juzgue con cariño", a pesar de su tendencia "a mentir" y a "hacerse trampas".

La disciplina, de la que se queja en los primeros momentos de la puesta en marcha del I-E, mejora sensiblemente con el paso del

tiempo. En abril del año 20 aprecia el buen comportamiento de los niños que están quietos, "me obedecen siempre y no me engañan". Estos logros son realidad porque, dice, "soy complaciente con ellos". Procura hablar a los niños "con toda corrección y tolerancia" y tiene con ellos un trato relajado, dejándoles usen de su libertad: cuando un niño se queja de que tiene calor, dice, le permito gustosa que salga un poco al patio; si se cansa, le dejo descansar un poco... "no desperdicio ocasión de educarlos".

Establece **diferencias entre niños y niñas.** En cuanto al orden, ve a los niños como muy inquietos, "no pueden estar sentados nunca", mientras que las niñas se mueven menos, "pero tienen gran afición a escribir papelitos que van de mesa en mesa...".

Estas diferencias las acusa también en las excursiones: "Cuando vamos a la calle, los chicos van junto a mí hablando de sus travesuras, de los juegos en que han ganado, de los libros que tienen..." En los museos los niños se quedan callados y admirados y al salir piensan "en cuando sean mayores y puedan pintar o hacer cosas como las que hemos visto".

Las niñas, por su parte, "van todo el rato discutiendo y probándose los sombreros de unas y otras..." Al visitar los mismos lugares que los niños "se sienten menos entusiasmadas y a los dos minutos de salir de un museo se les borra de la imaginación lo que han visto".

Llega a la conclusión de que no es que valgan más o menos, sino que entre los niños y las niñas hay diferencias que deben tenerse en cuenta: "Observándoles desde más pequeños se nota cómo aumenta esa diferencia entre los seis y nueve años". La labor es siempre, dice, más difícil con las niñas, "pues en la disposición para el estudio los niños les llevan gran ventaja".

El trabajo escolar. Trabajo duro y absorbente, "¡Cuánto trabajo da una escuela! ¡Cómo se lleva todas las horas!", pero un trabajo que compensa, que reconforta: "... Horas en que nos hacemos más niños y nuestra vida es más alegre". Trabajo que, además, una vez logrado el fruto hay que abandonar. El último día de clase escribe que los niños pasan ya al Bachillerato y se lamenta: "Es triste un esfuerzo para perderlo en cuanto se consigue, pero ésta es la labor del Maestro. Luchar para perder. Y al curso próximo 'otra vez deberá comenzar la conquista y otra vez abandonaremos lo conquistado' ".

Respecto a **contenidos y forma de impartirlos,** María Sánchez Arbós insiste en que "lo importante no es contar muchas cosas (a los niños) sino que hace falta relacionar unas con otras y fijar las ideas". Por ello no empieza cada día las clases, sino que hay "que empezar recordando lo dicho", de manera que lo nuevo pueda asentarse sobre lo ya conocido.

A la hora de incidir en una parte u otra de la explicación ha de jugar la habilidad del maestro para "dar más valor al asunto que ha de servir de eje, para sugerir nuevas ideas".

El método activo envuelve toda esta labor. No se trata de enseñar muchas cosas, sino de "enseñar a pensar". Hay que lograr que el propio niño sea el que indague, busque las cosas, "ellos solos descubren y aprenden las cosas". Hay, por ello, que armonizar los programas poniendo siempre un ejercicio práctico tras una pregunta teórica; de esta forma se logra, además, que el niño se fatigue menos.

Como profesora de Letras que es, pone énfasis especial en la enseñanza de la lengua. De hecho, en sus años de aspirante dedica las tardes a acudir a las clases de Literatura que da en la Residencia María Goyri, "en esta clase, que me encanta, adquiero una precisión y un criterio recto que me sirven mucho".

Pone de relieve la dificultad de lograr que los niños escriban correctamente. Y en enero de 1920 apunta con enorme alegría que por vez primera no ha tenido que corregir ninguna falta en los cuadernos de dictado, mientras que a principio de curso hacían una media de 50-60 faltas entre las dos páginas de dictado. Esto le lleva a afirmar que "lo más difícil es escribir bien" y que "hasta que los niños lean comprendiendo y escriban con cierta corrección no hay nada que hacer en la escuela". Y una apreciación final, para escribir correctamente la experiencia demuestra que por encima de teorías está "leer mucho".

Es partidaria también del "fuera los exámenes". En 1928 apunta que no se dan ni reciben las clases pensando en un examen. "Hacemos el esfuerzo necesario para avanzar un curso más" ...olvidándose de exámenes, etc.: "En mi clase no hay puestos, ni números, ni diplomas; si algún niño queda mal en clase lo sentimos todos, y si otro sobresale lo miramos con alegría y hasta con aplauso". Incluso pone de relieve que en ese curso no hay ningún sobresaliente ni ningún suspenso en las notas finales y que así "todos están contentos".

No se siente, sin embargo, demasiado cómoda con las inspecciones que frecuentemente se realizaban en las clases. Dice en el primer año de trabajo en el I-E: "Lo que me molesta un poco es no poder hacer con los niños cuanto quiero, sin inspecciones ni vigilancias". Cuando vuelve, en 1928, refiere las largas estancias del inspector Zulueta en las clases. Hasta dos horas se pasaba sentado entre los niños. Entonces, María Sánchez Arbós agradecía el gesto amable del inspector que implicaba la aprobación de su labor, "en la sonrisa agradable del inspector leía yo bien claramente su aprobación".

XVIII

UNA ENSEÑANZA CICLICA Y ACTIVA. EVOLUCION DE LOS PLANES DE ESTUDIOS. PRINCIPIOS GENERALES.

Los principios que inspiran los planes de estudios y los métodos que se aplicarán en la enseñanza en el Instituto-Escuela son los que están más en boga y más modernos se consideraban en aquellos momentos. Por una parte, se plantea un plan de estudios cíclico, con una enseñanza basada en la acción. Plan de estudios que implicaba el que cada curso se vieran las mismas materias —las fundamentales— ampliándolas progresivamente en función de la madurez también progresiva de los niños. Este sistema cíclico ofrece la ventaja de que los contenidos van a afianzarse mucho más y su principal inconveniente será el que poco a poco los programas van a ir recargándose de contenidos de tal modo que, como reconoce la Junta en 1925, llega a resultar excesivamente amplio y difícil de abarcar (1).

En cuanto al **método activo,** responde al conocido "Learning by doing" o aprender actuando, haciendo. Este método se extiende en España a partir de 1910 y pronto se le valora como "la doctrina ortodoxa de la pedagogía del mañana" (2). Se trata, en resumen, de aprovechar las facultades del niño o del hombre —*homo faber*— de tender a hacer, a actuar, a buscar, a inquirir. Chabot ponía como ejemplo a los "boy scouts" que aprenden con su acción en el campo y formula aquello de "la educación 'para' la acción debe hacerse 'por' la acción". Es cierto, sin embargo, que no debía caerse en un peligro fácil, en un pragmatismo tal que condujera a la acción por la acción. Por esto María de Maeztu insiste desde el Instituto-Escuela en el hecho de que era necesario acentuar la correlación entre la actividad del pensar y la actividad creadora, buscando en todas las enseñanzas la mejor manera de combinar el pensar y el hacer, el pensamiento y la acción.

En líneas generales, las bases que sustentan todos estos plan-

---

(1) *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid,* Madrid, 1925.

(2) Pueden encontrarse comentarios sobre la educación activa en el *BILE,* como el de JOSÉ MALLAT: "El trabajo agradable y el problema de la educación activa", 1921, págs. 176-211.

teamientos son las mismas que inspiran el programa de la Institución Libre de Enseñanza (3). Y en síntesis podríamos reducirlas a las siguientes:

— Hay que **instruir, sí, pero también educar** a los alumnos, cuidando respetar su libertad, fomentando en ellos "el amor a la verdad, el respeto a la ley, la admiración a todo lo que representa un valor moral en el mundo".

— La formulación institucionista de **formar "hombres"**, deseando para conseguirlo que "en el cultivo del cuerpo y del alma nada le fuese ajeno", se traduce en el Instituto-Escuela en la que hace referencia a que la Segunda Enseñanza no tiene como fin único suministrar conocimientos, sino "formar el carácter, despertar las aptitudes y ejercitar al máximo las fuerzas de los niños...", fijando como misión del mismo "asistir y favorecer lo más intensamente posible el desarrollo físico, moral e intelectual".

La **coeducación,** que la Institución considera como "principio esencial del régimen escolar", es aceptada también en el Instituto-Escuela como principio educativo y formativo. No suponía nada extraordinario porque en todos los Institutos estaba establecida. Sin embargo, como ya se ha apuntado, las vicisitudes surgidas como consecuencia de las instalaciones provisionales obligaron a que ya en 1919-20 se rompiera en Secundaria con este principio, separando a niños y niñas, y planteándose problema con su puesta en marcha de nuevo a partir de los años treinta.

Método activo. Aplicable, de ser posible, en todas las asignaturas. Hay que intentar "hacer al niño activo y constructor", dice la Junta. Aspecto éste en el que insiste especialmente María de Maeztu que dice: el de la acción es el primer principio educador. Se trata de inducir al alumno a la actividad de sus propias fuerzas, intentando que sea él quien descubra, con la ayuda del maestro, aquello que se estudia.

— **Se suprimen los exámenes** y formas de emulación a base de premios, castigos, notas, etc. Ya en la ILE se formula como principio la "absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, con castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores".

En el Instituto-Escuela se 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;

(3) Véase, por ejemplo, el Programa de la ILE en el *BILE*, 1918, pág. 217; 1919, pág. 97; 1924, pág. 25; 1929, pág. 222.

compara la obra que cada uno hace con la que él mismo podría hacer, intensificando su esfuerzo, mejorando su método de trabajo".

— **Se suprime el libro de texto** porque se pretende esa labor activa en el niño. "El niño, como el hombre —dice María de Maeztu— sólo se siente feliz cuando se siente creador".

Ya la ILE los suprimió porque con ellos se contribuía a "petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones... enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados".

También en el I-E se pondrán en marcha los cuadernos de resúmenes —en borrador y en limpio— donde cada alumno en cada asignatura resume las explicaciones, visitas, etc., obligándole así a un trabajo muy personalizado.

— A todo lo dicho hay que añadir que nada más lejos que pensar que no se exige y valora la disciplina. "Sana y rigurosa disciplina", dice María de Maeztu que entiende la libertad como "sumisión a la ley". Es necesaria esa sumisión o aceptación de la norma como muestra de respeto a los demás. Y en el I-E habrá una exigencia de esta disciplina en sus diferentes aspectos, con el convencimiento de que en sociedad deben mantenerse unas normas de obligado cumplimiento.

Disciplina que se traduce también en sus aspectos más externos en un mantenimiento del orden, aunque no con la rigidez que se venía entendiendo en España. No se trata de funcionar a golpe de silbato. Se trata de mantener un orden, una armonía y que el niño llegue a valorarla como algo natural, normal.

Sería absurdo pensar que esta disciplina, este orden, no se rompía. Los profesores debían acudir en ocasiones a castigar a los alumnos enviándoles al pasillo. En estos casos el alumno castigado se presentaba al profesor de guardia para escribir en un cuaderno destinado al efecto que había sido expulsado por tal motivo y por tal profesor.

Indudablemente, el número de alumnos que había en cada grupo, no superior a 30, y el hecho de que estos grupos se alteraran poco de año en año, favorecía el mantenimiento del orden y de la disciplina.

Disciplina también entendida como cuidado o atención a unas normas de buena educación que eran cuidadas con esmero.

Disciplina, en fin, interior, buscando que el niño se convenciera

3 K.

Escuela de Segunda Enseñanza — 3.er trimestre. Curso 1929 a 1930

Clase de Letras — (Castellano, Historia y Geografía)

APELLIDOS	NOMBRE	Calificación numérica	INTERPRETACIÓN	OBSERVACIONES
[illegible] Aguinaco	José Mª	5	Regular	Trabaja poco
[illegible]	Genaro	6	Regular	
[illegible]	Estelan	1	Mal	Trabajo pequeñísimo; ha faltado —
[illegible]	Eduardo	8	Regular	
[illegible]	Luis	5	Regular	
[illegible]	Luis	12	Bien	
[illegible]	Luis	6	Regular	
Clemente	Francisco	10	Bien	
Carretero	Julio	10	Bien	
Catalina	Fernando	4	Flojo	No trabajado muy poco; muy atrasado
Cantillo	José Mª	8	Regular	
Carpintero	Enrique	3	Casi mal	No han el menor esfuerzo
Bulkin	Enrique van	6	Regular	Trabaja poco.
Hornita	José Antonio	10	Casi Bien	
Espinosa (oyente)	Carlos	4	Flojo	No es capaz de memorizar —
Fernandez	Manuel	5	Flojo	Trabaja muy poco
Fontes	Longinos de	8	Regular	
Figuera	Angel	4	Muy flojo	Tiene amnesia; que no ha nada para hacer —
Fuentes	Carlos	8	Regular	
García Ramos	Carlos	6	Regular	Está por debajo de lo que debían hacer por su
García del Mazo	Enrique	10	Casi Bien.	
Iglesias	Alberto	8	Regular.	
Ocón	Joaquín	12	Bien	
Pereira	Augusto	2	Muy flojo	No han empleado esfuerzo. Podría hacer más.
Sanchez	Angel	8	Regular	
Sanchez	Vicente	12	Bien	
Trapero	Mariano	5	Flojo.	
Zubieta	Julián	12	Bien	Lástima sea tan serio.
Mondiela (oyente)	Antonio	2	Muy flojo	

Madrid, 9 de Abril de 1936

EL INTERINO ENCARGADO, [illegible]

EL CATEDRÁTICO, [illegible]

Hoja trimestral de calificaciones.

de la necesidad de actuar con autenticidad. Había que evitar la práctica del engaño, el acudir a la mentira como recurso frecuente entre los niños y fomentar la verdad, sin más, como principio fundamental. Era una educación en la responsabilidad.

Porque, como bien dice María de Maeztu, hay que huir del extendido tópico de que la escuela debe ser la prolongación de la familia y la preparación para la vida o la vida misma. No ha de hacerse de la escuela algo impreciso y vago y como tal sin valor *per se*. Porque la escuela ni es el hogar, ni la vida en el sentido amplio de actividad libre. "Su principio generador es distinto: supone regulación y norma; es lo racional frente a lo espontáneo; en ella la educación realiza una función vital específica que consiste en reobrar sobre el resto de la vida para conformarla. Y en este principio, hoy admitido casi unánimemente, hemos procurado inspirarnos al tratar de definir y fijar el sentido de nuestra labor educadora" (4).

El plan de estudios es cíclico. Se basa en la repetición e "insistencia, durante varios años, en cada una de las materias enseñadas", especialmente en las esenciales que cursa durante todo el período de escolaridad la Primaria y el Bachillerato.

Este plan ofrecía como novedades más notables el presentar al alumno unos estudios comunes y obligatorios hasta los quince años de edad y una cierta posibilidad de especializaciones entre 5.° y 6.° cursos. Esta elección se hacía con la colaboración de las familias. En la práctica, como se ha señalado, se limitó por razones diversas a las dos opciones tradicionales de Letras y Ciencias.

Al menos teóricamente, aunque no es fácil constatar si fue efectivo, se permitía también "un cierto margen de preferencia o vocación individuales" dentro de los estudios obligatorios, pues el avance de los alumnos y el certificado final eran acordados por el profesorado, que llevaba a cabo una valoración global del alumno.

También se podía ascender o descender de grado a lo largo del curso en función de la marcha de cada alumno. Este hecho, a veces constatado, no debió ser frecuente, pues de serlo habría alterado la marcha normal de los grupos. Pero indudablemente existió y se aplicó, dando al sistema una gran dinamicidad y la posibilidad de adaptación a las características de cada alumno.

El plan de estudios se ajustó al esquema siguiente:

---

(4) MARÍA DE MAEZTU: "Enseñanzas y métodos en el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza", en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 37.

Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza - Plan de estudios

ENSEÑANZAS, EJERCICIOS Y TRABAJOS PERSONALES		Sección Preparatoria			BACHILLERATO					
					Estudios comunes				Estudios electivos	
		Grados			Grados				Grados	
		1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
		HORAS SEMANALES DE CLASE								
Religión (1)		3	3	3	2	2	1			
Lengua y Literatura.	Lectura, Escritura, Gramática, Composición y Narraciones literarias...	10	10	10	–	–	–	–		
	Lengua castellana, Preceptiva literaria y Composición	–	–	–	4	3	–	–		
	Lengua castellana e Historia general de la Literatura	–	–	–	–	–	2	2		
	Lengua y Literatura españolas (Ampliación)	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
Geografía e Historia.	Geografía política de España, de Europa y General	2	2	2	2	1	1	1		
	Geografía general (Ampliación)	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
	Narraciones históricas	2	2	2	–	–	–	–		
	Historia de España y Universal	–	–	–	2	2	2	2		
	Historia Universal (Ampliación)	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
Filosofía	Psicología y Lógica	–	–	–	–	–	2	–		
	Etica, Derecho y Economía	–	–	–	–	–	–	2		
	Estudios filosóficos (sistema e historia)	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
Matemáticas	Calculo mental y escrito y nociones de Aritmética y Geometría	5	5	5	–	–	–	–		
	Aritmética, Geometría, Algebra y Trigonometría	–	–	–	4	3	4	5		
	Matemáticas especiales (Complemento de Algebra y Nociones de Geometría analítica, descriptiva y cálculo infinitesimal)	–	–	–					3-6	3-6

Cada alumno estudiará al menos cuatro materias y tendrá un mínim

Ciencias físico-naturales	Historia natural: Geología con Geografía física y Biología	–	–	–	3	4	3	–	8 horas semanales de clases.	
	Fisiología humana, Higiene y Agricultura	–	–	–	–	–	–	4		
	Ampliación de Historia Natural	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
	Física, Cosmografía y Química	–	–	–	–	3	3	4	3-6	3-6
Lenguas clásicas	Latín y Literatura latina (2)	–	–	–	3	3	–	–	3-6	3-6
	Griego y Literatura griega	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
Lenguas modernas	Francés y Literatura francesa	3	3	3	3	3	3	–	3-6	3-6
	Inglés o Alemán	–	–	–	–	–	3	3		
	Inglés y Literatura inglesa	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
	Alemán y Literatura alemana	–	–	–	–	–	–	–	3-6	3-6
Trabajos prácticos personales	Laboratorio y Trabajos prácticos	–	–	–	5	5	5	5	Mínimo de horas semanales	
	Estudio (3)	2	2	2	5	5	5	5		
Trabajos manuales	Caligrafía (Sección preparatoria y 1.º)	–	–	–	–	–	–	–		
	Trabajos manuales (Sección preparatoria, 1.º y 2.º)	–	–	–	–	–	–	–	12	12
	Dibujo (Sección preparatoria, 1.º, 2.º, 3.º y 4.º)	8	8	8	6	6	6	6		
	Carpintería o Costura, Labores y Economía doméstica (2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º)	–	–	–	–	–	–	–		
	Modelado (3.º, 4.º, 5.º y 6.º)	–	–	–	–	–	–	–		
	Fotografía (5.º y 6.º)	–	–	–	–	–	–	–		
	Trabajos en metal (5.º y 6.º)	–	–	–	–	–	–	–		
Música y Canto		2	2	2	2	2	2	2		
Gimnasia y Juegos		6	6	6	6	6	5	5	8	8
Excursiones y Visitas (una sesión semanal)		3	3	3	3	3	3	3		
TOTAL DE HORAS SEMANALES OBLIGATORIAS		48	48	48	48	49	49	49	38	38

(1) En la Sección preparatoria, para todos los alumnos que no sean exceptuados con arreglo al Real Decreto de 25 de abril de 1913; en la Sección de Bachillerato, asignatura voluntaria.
(2) En el tercero y cuarto años el Latín puede permutarse con el Inglés o el Alemán.
(3) Los alumnos exceptuados de la enseñanza de Religión tendrán en su lugar horas de estudio.

Este plan al que la propia Junta, tras unos años de ensayo, calificará de recargado y rígido, irá rectificándose poco a poco, según aconseja la experiencia. Las primeras rectificaciones fueron propuestas por la propia Junta en la Memoria que envió al Ministerio en 1925 y afectaron las siguientes asignaturas:

Latín. Ante lo recargado del plan de estudios y ante la opinión generalizada, la Junta opina que debía comenzarse el estudio del latín a los trece años, es decir, a partir del 3.er grado hasta el final, dedicándole seis horas semanales. Esta rectificación, respecto al plan inicial expresado en el cuadro sería duramente criticado desde las páginas de *El Debate*, aunque fue una solución de gran pragmatismo.

Lenguas vivas. Al ser el francés una lengua de uso más generalizado en España y por entenderse que era más fácil de aprender de viva voz, se decidió su aprendizaje por el método directo en la Sección Preparatoria, durante tres cursos, continuando intensamente como lengua única en 1.º y 2.º de Bachiller, y con menos intensidad en 3.º y 4.º. En los cursos últimos se mantenía su valor instrumental, con la utilización de algún libro de consulta en dicho idioma, que obligara así al alumno a la práctica del francés, aunque fuera en otras materias.

El inglés y el alemán se plantean como obligatorios para los que no eligieran ninguna lengua clásica y como obligatorio uno de ellos solamente para los que eligieran una o dos lenguas clásicas. Se estudiarían durante cuatro cursos, debiendo tenerse en cuenta, según la Junta, las siguientes normas:

— Evitar comenzar dos lenguas al mismo tiempo. Si inevitablemente así ocurriera, debían aplicarse métodos diferentes en cada lengua;
— no parecía conveniente interrumpir, para luego seguir el estudio de una lengua;
— deberían dedicarse entre dos y seis horas semanales de estudio de cada lengua;
— en cuanto el alumno pudiera manejarse en alguna lengua, debía utilizarse algún texto en esa lengua.

La **Lengua y Literatura españolas,** a las que se da una importancia excepcional, deberían estudiarse durante una hora más semanal en los cursos 2.º, 3.º y 4.º del Bachillerato.

Para la **Geografía y la Historia,** la Junta aporta como nueva nota a tener en cuenta, intensificar el estudio de la Geografía e Historia de América, en unos momentos en los que hay un despertar del americanismo, a medida que se acerca 1929 y la Exposición Iberoamericana de Sevilla.

La **Filosofía.** La Junta piensa que tras los primeros ensayos era

conveniente modificar el plan, limitando su estudio a los dos últimos cursos de Bachillerato.

También considera la necesidad de cambiar la distribución de materias de Ciencias Naturales, proponiendo que la Geografía Física, la Geología y la Biología debían estudiarse cíclicamente en Primaria y Secundaria, mientras que la Fisiología Humana y la Higiene debían limitarse a los dos últimos años de Bachillerato, y la Agricultura también y como materia electiva.

La reorganización de 1934 afectó en poco al plan de estudios, pero merece un apartado especial. Las cuatro Secciones que surgen de esta reorganización van a tender a un funcionamiento que intentará dar más unidad y carácter a cada Sección.

1) Sección 1.ª Es la que tenía en la organización anterior —correspondía a Párvulos— una personalidad menos acusada. Se la dota a partir de 1934 de enseñanzas y planes de trabajo específicos, de acuerdo con las siguientes notas:

— Distribución de los alumnos en grados: 1.º, con alumnos de cuatro y cinco años (dos grupos) y con alumnos de cinco años (tres grupos). Tienen sólo sesión de mañana o de tarde. 2.º, con cinco grupos de niños de seis años con asistencia a una sola sesión. 3.º, con seis grupos de alumnos de siete años que deben asistir a las dos sesiones, de mañana y de tarde.

Dentro de cada uno de estos grados se establecen grupos de alumnos avanzados, con los que se sobrepasa el nivel medio con trabajos de ampliación y de alumnos lentos con los que se insiste en las enseñanzas básicas propias del grado y, en especial, en la expresión escrita.

El plan de trabajo diseñado para esta Sección aporta algunas novedades de interés. En el primer grado se suprimió la distribución de clases en períodos fijos de enseñanzas determinadas, dividiéndose el tiempo en horas de adiestramiento (en que se ejercitaba simultáneamente la escritura, el cálculo, la narración, los ejercicios manuales, etc.), horas de enseñanza de Música y horas de recreo con gimnasia, juegos y Música recreativa.

En el segundo grado se mantuvo una distribución fija de períodos de clase que cada día eran: los primeros períodos para leer y escribir; luego, recreo, y el resto, explicaciones, francés, Música.

En el tercer grado se llenó el horario de mañana y de tarde, continuando el sistema del grado anterior, añadiendo las enseñanzas especiales. Trabajaban sobre una Unidad durante todo un trimestre, dedicándose un día entero a la parte de Ciencias y otro a la de Letras alternativamente y desarrollando el resto de sus

actividades —trabajos manuales, excursiones, dibujo, etc.— alrededor de la Unidad.

Como novedad, ya apuntada en otro capítulo, se formaron los Ateneos, que reunían a todos los alumnos de tercer grado.

Se introducen, además, las siguientes innovaciones en el plan general de estudios.

— Intensificación de la enseñanza de idiomas. Se adoptó a modo de ensayo y atendiendo a peticiones de las familias, anticipando en un grado la enseñanza del francés, que se comenzaba así a los seis años, e implantándose la del alemán a partir de los siete años.

Los posibles problemas de superposición de ambos idiomas trataron de obviarse empleándose métodos diferentes en su enseñanza. El francés se enseñó con un método gráfico y vocabularios y el alemán fue casi exclusivamente oral, mezclando la acción a la dicción, empleándose la escritura muy rara vez, a modo de resumen de los conocimientos que se iban adquiriendo por vía oral.

— Música auxiliar de clase. Se trataba de incorporar la Música a la marcha diaria de la Escuela. Ya existía como enseñanza de una técnica, pero se consideró que no prestaba su eficacia educadora sobre el resto de las enseñanzas. Se procuraba que cada explicación o tema pudiera tener su complemento musical. Si se hablaba de un pueblo, se intentaba buscar una canción apropiada al tema que sirviera de complemento del mismo, etc.

— Clases de taller y dibujo. Primero se replanteó esta enseñanza que hasta entonces se llevaba a cabo con grupos numerosos y a partir de ahora se redujo a 15, como en Bachillerato. Y además se intentó que estas enseñanzas sintonizaran con las generales que se explicaran en un momento dado. Así se aprendieron a fabricar los palos para bailar el paleo en la clase de Música, el fichero para la Biblioteca, etc.

— Fiestas. Se intensificaron, organizándose al final de cada trimestre.

2) Sección 2.ª Siguió en general con el funcionamiento y organización ya tradicionales, implantándose el estudio del alemán en los grupos de primer grado, como continuidad de lo que se estudiaba en la Sección 1.ª Y se perfeccionó el sistema de juegos, excursiones, adaptándose, igual que en la Sección 1.ª, la reuniones en "Ateneo".

También se buscó unificar más y dar más carácter a la Sección con las publicaciones de revistas mensuales, como *Satélite* y *Eco*.

3) En las Secciones 3.ª y 4.ª no hubo modificaciones que merezcan reseñarse. Tal vez se insitió más en la formación cultural, mediante conferencias y en las fiestas y cantos de entrada, buscando "vigorizar el sentimiento corporativo de los alumnos y la acción educadora de la música".

¿Qué novedades aporta el I-E en el tratamiento de las diferentes materias? Deberían diferenciarse las dos Secciones, aunque para simplificar presentaré estas aportaciones globalmente, si bien es en la Primaria donde se encuentra una mayor preocupación por la parte metodológica y didáctica, sin duda por la presencia de María de Maeztu.

Lengua española. Como decía Unamuno, y se recoge en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, "el lenguaje es, sin género de dudas, el principal órgano creador" (5). El lenguaje merece por ello en el Instituto-Escuela una atención muy especial, tanto que existe una coordinación y dirección de este área por parte de Menéndez Pidal, en principio, y de su mujer, María Goyri, muy pronto.

María de Maeztu afirma que la enseñanza de la lengua es la más compleja de todas (6). También Unamuno confirma esta afirmación cuando dice que "lo primero que se enseña a los niños es lo más difícil: la Gramática y el Catecismo". Ahora bien, si el arte de hablar es, ante todo, el arte de pensar, si el pensamiento es inexacto su expresión lo será también. Para María de Maeztu el niño tiene que expresar todo lo que concibe e interpretar todo lo que lee y oye. Por ahí se empieza en la Sección Primaria: ejercicios de dicción enseñando al niño a emplear los términos adecuados. Porque "el niño pronuncia mal porque oye mal y habla mal porque no sabe observar". A esos ejercicio de dicción hay que unir los de vocabulario.

Por todo ello resulta que en esta primera etapa lo que importa no es que aprendan las reglas gramaticales, sino la lengua misma. La Gramática en el Instituto-Escuela no se considera en esta primera etapa más que como mero instrumento. Su función en Primaria vendrá a ser la que desempeña el Latín en la Secundaria, una función disciplinadora.

En este sentido se conecta también con Unamuno, que defen-

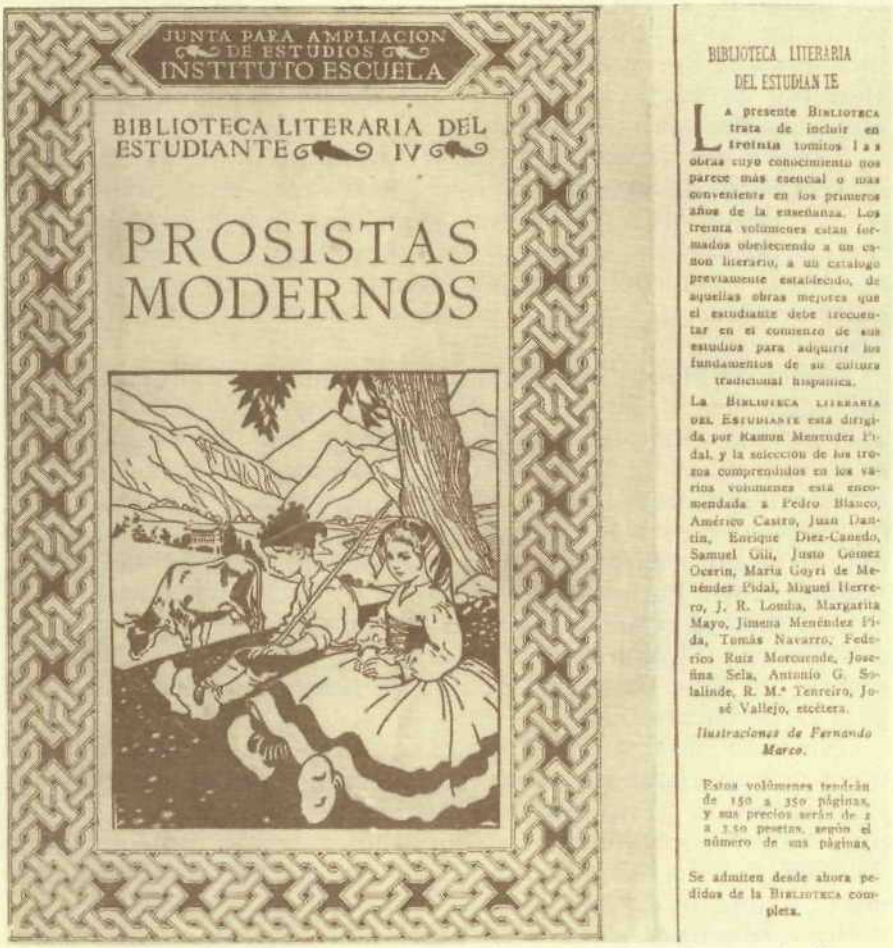
---

(5) UNAMUNO, M.: "La enseñanza de la Gramática", *BILE*, 1906, págs. 353 y ss.

(6) "Enseñanza de la lengua castellana". Nota de Introducción de María de Maeztu, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, págs. 40-43.

día que había que estudiar no la Gramática —algo estático—, sino la Lengua —algo vivo—. Porque para él la Lengua ha llegado a su forma actual en virtud del proceso mismo que sigue modificándola en boca del pueblo. La ley de la Lengua no es ni puede ser una cosa estática, como es la Gramática.

En la Sección Primaria se aborda la enseñanza de la Lengua, inicialmente como continuación de lo que el niño ha aprendido en la familia. La metodología a emplear está marcada en el I-E por las directrices de María Goyri (7). En Lengua el método se basa en lecturas utilizando el libro literario. Como decía Unamuno, "los



Portada y solapa de uno de los treinta volúmenes publicados por "Biblioteca Literaria del Estudiante".

(7) "Enseñanza de la lengua castellana. Los métodos". María Goyri, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, págs. 43-61.

niños deben leer lo mismo que leen los mayores, sin más que el saber escogerlo". Para esto, y con este planteamiento se crea la "Biblioteca Literaria del Estudiante". Se fomenta la lectura facilitando libros mediante un sistema de préstamos semanales por parte de la Biblioteca del centro y creándose pequeñas bibliotecas en cada aula, dirigidas y controladas por los propios alumnos.

Además, María Goyri introduce como método de aprendizaje la recitación de algunos fragmentos incluso de memoria; la redacción, que se plantea con dos tipos de ejercicios: resumen de narraciones hechas por los maestros y composiciones; el estudio de la Gramática, de forma más sistemática en el Bachillerato, pero que en todo caso se estudia como disciplina mental, como ciencia de observación de un material que está en poder de todos.

En resumen, para María Goyri dos fines se persiguen fundamentalmente con esta enseñanza: acostumbrar al alumno a discurrir sobre el lenguaje que él usa y que adquiera una base para el estudio de otras lenguas.

En la Sección de Bachillerato la enseñanza de la *Lengua y Literatura españolas* se propone varios fines, además de su valor como contribución a la labor educativa. Son estos fines, según Samuel Gili y Gaya y Miguel Herrero (8), los siguientes:

— Dar hábitos de expresión oral y escrita del pensamiento en la lengua materna;
— facilitar un conocimiento mínimo del mecanismo gramatical, indispensable para el estudio de otras lenguas;
— favorecer el desarrollo de los sentimientos estéticos y despertar las vocaciones literarias;
— proporcionar el conocimiento directo de las obras más importantes de nuestra Literatura y de las líneas generales de su evolución histórica.

La metodología empleada se concreta en:

a) **Redacciones.** Que realizan los alumnos de todos los grados y que se corrigen públicamente, tratando siempre de "evitar el ridículo del niño ante sus compañeros". Las faltas producidas se van enmendando progresivamente, atendiéndose primero a las más gruesas y luego al resto, aplicándose diferentes criterios de corrección según las edades y respetando la individualidad expresiva del alumno.

Los temas que se eligen son variados: narraciones o episodios vividos por los alumnos o incluso cartas comerciales o familiares, reglamentos de juego, etc. Se trata, en definitiva, de "acostumbrar

(8) "Enseñanza de la Lengua y Literatura españolas", por Samuel Gili Gaya y Miguel Herrero García, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, págs. 146-164.

a los niños al uso del lenguaje escrito en todos los aspectos de la vida".

La mayor complejidad mental que requieren estos ejercicios hacía de ellos elementos evaluadores fundamentales a la hora de cambiar de grado al alumno.

b) **Gramática y vocabulario.** Dado su carácter abstracto, se reducía esta enseñanza al mínimo indispensable para los que no hicieran Letras, graduándose con cuidado los conocimientos gramaticales que se quisieran inculcar a los niños.

Más que explicaciones teóricas para el estudio de la Gramática se empleaba el libro de lectura, previamente preparado por el profesor. A medida que el alumno llegaba a un concepto nuevo lo anotaba en su cuaderno, enriqueciendo así su resumen de Gramática.

Los ejercicios consistían en la explicación del significado de las palabras desconocidas, síntesis oral del texto a estudiar, lectura esmerada y, por fin, se hacía el comentario gramatical.

Un instrumento básico de trabajo para el alumno era el Diccionario.

c) **Literatura.** En los dos primeros grados se estudiaba mediante la lectura oral de textos que luego eran comentados y que se seleccionan buscando que los niños se "familiaricen con los tipos más representativos de la tradición literaria española". Así, *El Cid, Los Infantes de Lara, Don Quijote y Sancho,* etc. También se hacía recitación de poesías aprendidas de memoria.

A partir de tercero se exigían ya lecturas individuales de los libros señalados por el profesor, destinándose una hora semanal. A medida que terminaban la lectura de un libro se lo comentaban al profesor, resumiéndolo en el cuaderno de lecturas.

Hay que recordar que precisamente se creó la Biblioteca Literaria del Estudiante como instrumento de trabajo, con los títulos más importantes que los alumnos debían conocer. La relación de estos títulos sirve para poner de relieve el rigor con que se planteó esta Biblioteca. Son los siguientes:

1. Fábulas y cuentos en verso.
2. Cuentos tradicionales.
3. Cancionero popular.
4. Prosistas modernos.
5. Galdós.
6. Piezas teatrales cortas.
7. Teatro moderno.
8. Poetas modernos.
9. Teatro romántico.
10. Escritores del siglo XVIII.

11. Calderón.
12. Alarcón y otros poetas dramáticos.
13. Tirso de Molina.
14. Lope de Vega.
15. Teatro anterior a Lope de Vega.
16. Exploradores y conquistadores de Indias. Relatos geográficos.
17. Exploradores y conquistadores de Indias. Relatos geográficos.
18. Escritos místicos.
19. Poetas de los siglos XVI y XVII.
20. Novela picaresca.
21. Cervantes. Novelas y teatro.
22. Cervantes. Quijote.
23. Cuentos de los siglos XVI y XVII.
24. Libros de Caballerías.
25. Romancero.
26. Poesía medieval.
27. Don Juan Manuel.
28. Cuentos medievales.
29. Alfonso el Sabio.
30. Cantares de gesta y leyendas heroicas.

Todo el enfoque de estas materias tiene una enorme similitud con lo que se venía haciendo en la Institución (9).

d) **Geografía.** En la enseñanza primaria el fin que se persigue con el estudio de esta ciencia, según María de Maeztu (10), es llegar a la explicación no de la compleja diversidad terrestre, sino de sus factores elementales y primarios. Pero ¿cómo tener esa materia para poder enseñarla? Diferencia María de Maeztu dos maneras de tenerla: como cosa prestada que se transmite tal como se adquirió y entonces la enseñanza se convierte en comercio y el maestro en instrumento transmisor. Y la segunda como cosa propia, como sustancia elaborada por sí misma o transformada de tal modo que el maestro, al comunicarse con el alumno, le transmite parte de su personalidad y, de esta forma, "el que antes era mero conductor o transmisor de la labor docente, al

(9) Véase, por ejemplo: "Las clases de Lengua y Literatura españolas en la Institución", por Américo Castro y Pedro Blanco Suárez, *BILE*, 1910, pág. 282; "La crítica filológica de los textos", por Américo Castro, *BILE*, 1917, pág. 26; "La enseñanza de la Literatura", por Eduardo Gómez de Baquero, *BILE*, 1924, pág. 331. Para enmarcar estas aportaciones véase PORTOLÉS, J.: Medio siglo de filología española (1896-1952), Madrid, 1986.

(10) "Enseñanza de la Geografía", por María de Maeztu, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 62.

poner ahora su propia sustantividad realiza un arte, se convierte en artista".

En el cómo enseñarla se basa María de Maeztu, en cuanto al contenido, en Ritter, para quien la Geografía ha de ser algo más que una mera descripción de lugares o un agregado informe de hechos, sin vida. "La Geografía debe estudiar la tierra como una unidad orgánica, como un mundo en formación". En cuanto a método, tomando como punto de partida los elementos de la ciencia, los conceptos unitarios, se pasa después a buscar la sucesión progresiva en el proceso de la formación de modo "que lo explicado y aprendido en clase engendra lo que haya de estudiarse en la siguiente, hasta llegar a la formación de la ley".

Se concibe la Geografía como una ciencia esencialmente dinámica, como una ciencia en evolución y de relación entre sus dos términos: tierra y hombre.

La síntesis, la complejidad es el carácter distintivo de la Geografía, ya que todo tópico geográfico es el centro de una gran variedad de hechos que en él hallan coherencia y unidad.

Tres son las ideas centrales que orientan el programa: la intuición de los hechos geográficos; el concepto de las leyes a que obedece y la inteligencia de sus relaciones.

El niño pasa de la observación a la acumulación de los hechos; luego a su clasificación; más tarde a la simplificación de sus relaciones, hasta que llega, por fin, al razonamiento, a la síntesis, a la unificación, a la ley.

En la enseñanza primaria la Geografía resume el conocimiento del mundo exterior —elemento del paisaje— y señala sus relaciones con el hombre, sirviendo así de introducción al estudio de la civilización y del Estado.

Ha de asociarse en la enseñanza de la Geografía el estudio de las ciudades, ríos, montañas, divisiones naturales, con el de las diferentes razas humanas, la industria, comercio, etc. Insiste María de Maeztu en lo importante que es enseñar al niño a penetrar en el espíritu de la edad actual, dando atención preferente no a la listas interminables de los nombres de los pueblos, sino a lo que es característico de cada país, a la flora y fauna, a la arquitectura, empresas mercantiles, vías, crecimiento de las ciudades, variedad de paisaje y climas, costumbres de los pueblos, etc. En definitiva, "hay que estudiar no la localidad aislada, sino considerándola como hogar de la humanidad".

En el Bachillerato (11) se pasaba de la Geografía de España a la general (se emplea el texto de Palau y Vera), intentando "que el

(11) "Enseñanza de la Geografía y la Historia", por Francisco Barnés y Salinas, en *Un ensayo pedagógico...*, *o. c.*, pág. 169.

alumno adquiera visión clara y memoria firme de las líneas y puntos más fundamentales de la cartografía".

Se volvía sobre España en tercero y cuarto, con el texto francés de Fallex y Maizey; se dedicaba a Europa, estudiándose en los dos últimos cursos el resto de los continentes.

Los trabajos prácticos de cartografía y las lecturas geográficas son constantes, contándose a veces con la ayuda del profesor de *trabajos manuales. Se emplean con mucha frecuencia también* las proyecciones.

e) Historia

Como bien apunta Cossío (12), el estudio de la Historia debe hacerse desde el primer grado de la escuela de párvulos, porque, añade "el vivo interés que el niño tiene (aun antes de saber hablar) por 'lo que ha pasado', el 'hecho', y por su 'narración', y el placer tan intenso que encuentra en el 'cuento', indican cuán íntimo le es el sentido histórico y la necesidad de cultivárselo desde muy temprano". Y esos conceptos como el hoy, el ayer, el cambio, etc., que son elementos primordiales en la vida del niño, hay que aprovecharlos para que llegue a descubrir las relaciones de causa a efecto. Esta es ya una educación histórica.

Es una educación la histórica que para Cossío, en el que se inspira el Instituto-Escuela, comienza por los mismos caminos porque la humanidad, espontáneamente, y el historiador, en forma reflexiva, han construido la Historia: acudiendo a las fuentes directas, acopiando materiales, etc.

En la visión de Cossío se insiste en que hay que despertar más interés por los pueblos que por los personajes, para despertar la idea de que todo lo que hay se hace "por todos" y que el verdadero sujeto de la Historia "no es el héroe, sino el pueblo entero, cuyo trabajo de conjunto produce la civilización".

En la Primaria (13) se ampliaba cada año lo visto en el anterior. La clase se organizaba dedicando los primeros veinticinco minutos a explicar la lección ampliamente, resumir y repetirla por varios niños, guiados de un programa hecho en el encerado por los propios niños. Tras el resumen se hacían lecturas de historias, leyendas, etc.

Como ejercicios prácticos se coleccionaron láminas de arte y dibujos, y un día a la semana se visitaban Museos o monumentos, incitando la sensibilidad de los niños.

---

(12) Cossío, M. B.; "Sobre la enseñanza de la Historia en la Institución", *BILE*, 1904, pág. 203.

(13) "Enseñanza de la Historia", nota preliminar de las señoritas Recas, Lafuente y M. Rodríguez, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 72.

En Bachillerato (14) se divide el estudio de la Historia en tres ciclos. El primero se dedica al estudio de la Historia externa, echándose mano de la Historia General de Lavisse, para dar una visión cronológica y geográfica de la Historia".

Se realizaban abundantes trabajos de cartografía histórica, intentando unir siempre el estudio de la Historia con el de la Geografía y quincenalmente se visitaban los Museos Arqueológico y de Reproducciones.

En las clases, de dos horas de duración, se abordaba la lección del libro, se leían los apuntes hechos por los alumnos y el profesor explicaba la lección y preguntaba, realizándose al fin ejercicios prácticos.

En el segundo ciclo, cursos 3.º y 4.º, se estudiaba una Historia de las instituciones (ideas, costumbres, arte, etc.), sirviéndose como base del programa el libro de Seignobos. Las visitas a Museos se centraban, sobre todo, al del Prado, en el que junto al valor estético se atendía especialmente a su valor expresivo histórico.

El último ciclo se dedicaba al estudio de la Historia Contemporánea, sirviendo de base los libros en francés de Albert Malet y J. Isaac (15).

La Sociedad Cooperativa de Excursiones, integrada por todos los alumnos de Segunda Enseñanza, era la encargada de programar numerosas excursiones que permitían abordar los temas de estudio *in situ*.

El gusto por las visitas a los Museos, las excursiones, etc., donde puedan estudiarse los hechos históricos *in situ*, procede sin duda alguna por lo que cultivaba ya la Institución. Cossío encontraba en las artes plásticas la base real y positiva más accesible al niño, que servían por ello "para atar sistemáticamente las demás relaciones históricas y para percibir la continuidad de la evolución de la cultura". Insiste en que es en el Arte donde mejor que en ningún otros sitio puede hacerse ver al niño que todo cambio tiene sus antecedentes necesarios en lo que le ha precedido, "que las ideas mudan más rápidamente que las formas, que el proceso de perfeccionamiento consiste en encontrar formas adecuadas a las ideas y que en unas y otras queda siempre un fondo sustancial homogéneo con todo lo anterior, aunque las manifestaciones parezcan diversas"

---

(14) "Enseñanza de la Geografía y la Historia", por Francisco Barnés y Salinas, en *Un ensayo pedagógico...*, *o. c.*, pág. 172.

(15) Como ejemplo de lo que se hacía en la última etapa de esta materia, véase CÁDIZ SALVATIERRA, J.: *Mi labor*, Jerez de la Frontera, 1972.

f) **Las Ciencias**

En la Sección Primaria (16) se aborda la Aritmética, tratando de llevar al niño de las cosas concretas a las abstractas y de darle ideas razonadas. Las Matemáticas, dentro de su abstracción, se procura convertirlas en algo intuitivo, haciéndoles medir, pensar, dibujar, construir cuerpos geométricos. Se da una importancia grande al cálculo mental que se realiza a diario.

La Zoología y la Botánica las estudian los niños con facilidad. En general, en las Ciencias Naturales se pretende acostumbrar a los niños a la observación directa de las cosas objeto de estudio. Ayudan a la educación de los sentidos del niño, como resultado del ejercicio metódico de la observación que le habilita para una percepción más fina y exacta del medio en que vive, junto con el desarrollo de sentimientos puros, que brotan al contecto con la hermosura y grandiosidad de la Naturaleza y sus fenómenos.

Aunque estos programas se van graduando según los cursos, haremos aquí referencia solamente a las Secciones.

En la Sección de Bachillerato las **Matemáticas** se distribuyen en tres ciclos (17). En el primero se estudian las Matemáticas básicas experimentales; en el segundo, que corresponde a los tercero y cuarto grados, las Matemáticas básicas razonadas y en quinto y sexto se dan las Matemáticas especiales en la Sección de Ciencias y una revisión práctica de lo visto en otros cursos para los de Letras (18).

Cabe destacar que para las Matemáticas razonadas se emplea texto en francés de E. Borel y que los trabajos prácticos se coordinan teniendo en cuenta los intereses de la Física.

Dentro de la **Biología** se insertan la Zoología, Botánica, Fisiología Humana e Higiene (19). Dos son los fines que se intentan cubrir con estas enseñanzas: la adquisición de conocimientos útiles, con frecuencia aplicables y como valor formativo de la personalidad.

Dice Antonio Marín que el profesor puede, mejor que en ningúna otra ciencia, aprovechar la cualidad de excepcional observador que es siempre el niño. Por ello deberá no interponerse con explicaciones entre la realidad y el alumno, sino encauzar, dirigir, guiar la tendencia espontánea del muchacho... y abordar

---

(16) *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 83-123.

(17) "Enseñanza de las Matemáticas", por José A. Sánchez Pérez y Julio Carretero, en *Un ensayo..., o. c.*, pág. 185.

(18) Para un estado de la cuestión sobre la enseñanza de las Matemáticas, véase "La enseñanza matemática en los Institutos normales", publicado por Félix Pernot en el *BILE*, 1919, pág. 140.

(19) "Enseñanza de la Biología", por Antonio Marín, en *Un ensayo..., o. c.*, pág. 208.

esta enseñanza insistiendo en que "todo lo que el discípulo no vea, toque, guste... directamente, será labor perdida..."

Las Ciencias Naturales se imparten en dos ciclos. En el primero los conocimientos sobre los seres naturales se van adquiriendo siguiendo el orden natural de las estaciones. La Zoología y la Botánica se van estudiando a lo largo de los tres cursos progresivamente, siempre llevándose a cabo trabajos de campo y de laboratorio, limitándose la parte teórica a servir de explicación y enlace de las cosas observadas. El cuarto curso se dedica a Fisiología e Higiene humanas acentuándose los trabajos de laboratorio. En los últimos cursos se realiza el programa de Biología con abundantes prácticas. El orden del programa se interrumpe para observar el hecho vivo, interesante, que se produce sólo cuando la naturaleza lo ofrece. Las salidas al campo, al Jardín Botánico, etc., se realizan por lo menos una vez al mes, procurando siempre armonizar el caudal de observaciones con la expresión de H. Poincaré en su libro *Ciencia e Hipótesis*, cuando dice que "se hace la ciencia con una acumulación de hechos como una casa con piedras. Pero una acumulación de hechos no es una ciencia, como un montón de piedras no es una casa".

Las clases se dan en plan de coloquios, intentando el profesor provocar las observaciones y la participación de los alumnos.

Las excursiones al Parque Zoológico, Museo Nacional de Ciencias Naturales o Jardín Botánico son quincenales de dos horas de duración y se hacen según un plan previsto. Otras más amplias se realizan los sábados por la tarde o los días de vacación a la Dehesa de la Villa, Moncloa, orillas del Manzanares, Fuencarral, Torrelodones, Sierra de Guadarrama, etc.

Como realizaciones prácticas de los propios alumnos se estimula la creación de acuarios, insectarios, colecciones de animales, etc.

g) Geología, Geografía Física y Cosmografía

Como ocurría en el caso anterior, la observación directa de los fenómenos naturales en plena naturaleza se considera el procedimiento más idóneo para estudiarlas. Pero las características de Madrid, pobre desde el punto de vista geológico, obligaba a excursiones en busca de una más rica observación a Guadarrama, Vallecas, Colmenar Viejo, Alhama y Monasterio de Piedra, etc.

Esta enseñanza *in situ* debía combinarse con la de la clase y laboratorio. Se realizaban prácticas de Geografía Física, Cristalografía, Mineralogía, Petrografía, Paleontología, etc.

Una vez más se dice que el principal papel del maestro debía

ser el de servir de guía al niño, explicándole lo que él por su propio esfuerzo descubre.

Como libros complementarios se utilizaron los de G. Colomb, *Sciences Naturelles*, en el tercer curso y en los últimos los de G. Colomb et C. Houlbert: *Géologie. Phenomènes actuels*, y el de M. Boule, *Géologie* (20).

h) Agricultura

Se impartía esta asignatura solamente en el grado cuarto en dos clases semanales de hora y media.

La cultura agrícola la considera el Instituto-Escuela como un elemento de la cultura general secundaria y, según Luis Crespí, su profesor, entrañaba un conocimiento científico-social de las características de la industria mayor que el hombre ha creado, porque satisface las más imperiosas necesidades de la vida (21).

El programa se basaba en los siguientes principios:

— Exposición de los fundamentos científicos de la Agricultura, llevando de la observación a la experimentación y "desarrollando el juicio y la crítica y aspirando a que ello deje en los alumnos un sedimento provechoso para su actuación ciudadana del porvenir".
— Familiarizar a los alumnos con los más frecuentes tecnicismos, para que pudieran leer con provecho obras de Agricultura.
— Demostrar la fuente de riqueza que es la agricultura y los incalculables beneficios que reporta.
— Fomentar la afición a la vida campesina y el gusto en cuidar las plantas y los animales útiles.

Prácticamente, la mitad del tiempo dedicado a esta asignatura lo era para realizar trabajos de campo: cultivos de plantas, siembra de especies arbóreas, ejercicios de poda, riego, etc. Se fomentó también las lecturas sobre temas agrícolas, en particular, los "catecismos del agricultor", así como visitas a las estufas del Jardín Botánico, a la Granja y Escuela Central de Agricultura, etc.

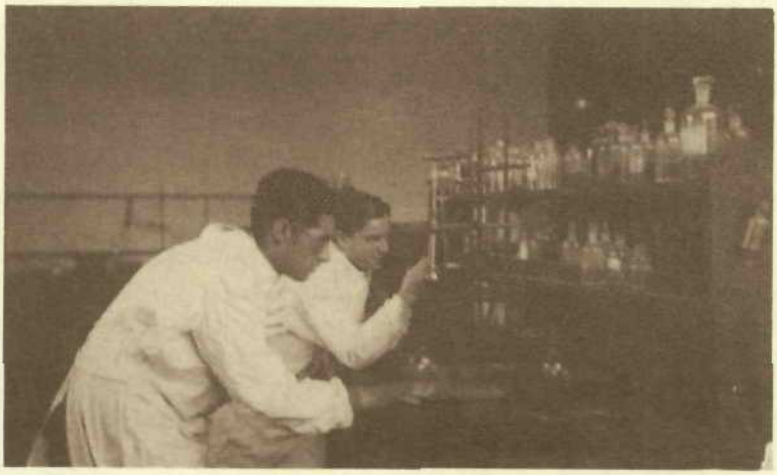
g) Física y Química

En estas disciplinas se intenta primero despertar el espíritu de observación para pasar después a realizar experiencias. Y dado el

(20) "Enseñanza de la Geología. Geografía Física y Cosmografía", por F. Gómez Llueca, en *Un ensayo..., o. c.*, pág. 257.

(21) "Enseñanza de la Agricultura", por Luis Crespi, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 284.

carácter de las mismas se abordan mediante clases teóricas y prácticas (22).



Alumnos de 6.º curso trabajando en el laboratorio de química. Año 1935.

Se realizan excursiones al Observatorio Meteorológico, Observatorio Astronómico, Taller del Instituto del Material Científico, Instituto de Radioactividad, Central Telegráfica del Palacio de Comunicaciones, Casa de la Moneda, Aeródromo de Cuatro Vientos, Fábrica de Gas, fábricas de cervezas "Mahou" y "El Aguila"; ídem de perfumería "Floralia" y "Gal"; ídem de vidrio "La Unión Vidriera"; Real Fábrica de Tapices y Alfombras, talleres de fundición "Grasset y C.ª", Escuela Municipal de Cerámica, talleres de *ABC* y *El Sol;* La Granja, fábrica de vidrio plano; Zaragoza, fábrica "Unión Química Zaragozana"; Sagunto, "Siderúrgica del Mediterráneo", etc. (23).

j) Lenguas modernas

Se pretende, ante todo, facilitar un instrumento de estudio para manejar textos en francés, inglés o alemán. Se desea que al entrar en la Universidad un bachiller del Instituto-Escuela pudiera utilizar un libro de Historia, Medicina, etc., casi con la misma facilidad con que emplearía un texto en español. Además se

(22) "Enseñanza de la Física y la Química", por Miguel Catalán y Andrés León, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 288.

(23) Véase como ampliación los "artículos de Edmundo Lòzano": "La enseñanza de la Química en la Institución", *BILE*, 1907, pág. 167 y "La enseñanza de la Física y de la Química", *BILE*, 1910, pág. 366. Gran interés tiene el que Enrique Moles publica en el *BILE* de 1911, pág. 129, sobre "Tres semestres de Química-Física en Leipzig".

intentaba que el alumno fuera capaz de mantener una conversación y escribir correctamente en lenguas extranjeras (24).

El método que se empleaba era el directo, aunque no de forma rigurosa, porque a veces se ayudaban del español, limitándose a lo indispensable el estudio de la gramática.

Como textos se utilizaron, para el francés, *Le livre rouge, France,* de Camerlynck; *Contes et Récits,* de Weil y Chénin, y los mayores abordaban ya el estudio de un *Horace,* de Corneille;, *Le Misanthrope,* de Molière y otros clásicos.

Para el alemán se utilizaba el *Método Gramatical de Ahn* y el *Deutsches Lesebuch,* y los mayores traducían los *Cuentos de Grimm* o el *Guillermo Tell,* de Schiller.

Ya hemos apuntado anteriormente el interés de Castillejo en el aprendizaje de los idiomas, y su visión rica y universalista. Por ello, el planteamiento que de la enseñanza de idiomas se hace en el Instituto-Escuela es riguroso y de gran eficacia. Y contrasta con la media que en este terreno encontramos en el país. Podemos traer a la memoria, como punto de contraste, que por esos mismos años Américo Castro se quejaba de cómo estaba planteada la enseñanza de las lenguas modernas, incluso en las Universidades españolas (25). Se considera un estudio, dice, como un instrumento útil o de adorno. "Los españoles, abandonados a sí mismos, las aprenden aisladamente, cuando la necesidad los apremia; el Estado se limita a mantener una apariencia de enseñanza en los Institutos (dos años en francés, un año de inglés o alemán) y Escuelas de Comercio". Y todo el mundo sabe que nadie aprende en esos centros una lengua correctamente, porque ¿para qué puede servir cursar así un año de alemán, por ejemplo? Américo Castro señala que para adueñarse de una lengua extranjera lo esencial es la continuidad y el empleo de un método razonado y lo que se hacía en los Institutos españoles era limitarse a enseñar una gramática. En esto, precisamente, contrasta, como veremos, lo que hacía el Instituto-Escuela, donde no interesaba tanto la gramática cuanto, con el método directo, llegar a leer, escribir y hablar una lengua, única manera de internarse en la cultura correspondiente.

¿Cómo debía abordarse el estudio de una lengua? Para Castro está claro que debía hacerse a través del estudio de la cultura expresada en esa lengua. La situación era tan lamentable que es, dice, causa de sonrojo ver que no sale de la Facultad de Letras una página sobre civilización extranjera, que "sus estudiantes

---

(24) "Enseñanza de las lenguas modernas", en *Un ensayo pedagógico..., o. c.,* pág. 343.

(25) CASTRO, A.: "La enseñanza de las lenguas modernas", *BILE,* 1921, pág. 119.

retroceden espantados ante un libro en inglés o alemán y que sólo alguno que otro maltraduce el francés didáctico". Y pide que la Facultad de Letras de Madrid poseyera, como mínimo, una decorosa enseñanza del francés, "aunque sólo fuese para influir algo en la formación de los profesores de francés de los Institutos a los que no se exige título alguno universitario".

Esta era la realidad española en 1921, en que se escriben estas reflexiones. Por contra, el Instituto-Escuela aporta su avanzada visión del estudio de las lenguas extranjeras ya desde su nacimiento. Y será, además, una de sus señas de identidad.

El tema era de tal interés que las páginas del BILE ofrecen algunas soluciones al caso (26). Me detendré muy brevemente en la que en 1926 presenta el catedrático del Instituto de Salamanca Rubén Landa (27). Insiste este profesor en que la enseñanza en Institutos no debía proporcionar sólo el instrumento, sino también, en la medida de lo posible, el conocimiento de la cultura del país correspondiente. Y propone el método directo para el primer período de la enseñanza de idiomas. Es decir, aprendiendo la lengua extranjera como la materna, llegando a pensar en la lengua extranjera.

Pero claro está que para lograr esto debía tenerse un profesorado preparado que, según el autor, debería tener estudios universitarios en España y haber pasado largas estancias en el extranjero.

El tema era, pues, importante. La aportación del Instituto-Escuela era avanzada y eficaz.

k) Filosofía

Se estudiaba Psicología, Lógica, Derecho, Etica y Filosofía propiamente dicha (28). Cada una de ellas en cursos diferentes y con métodos propios.

En lo que a la Etica se refiere, se procuraba dar la mayor extensión posible al conocimiento de las doctrinas de los más famosos moralistas. Y aunque era una enseñanza dirigida a la formación moral del alumno, cada alumno debía elegir una obra filosófica que estudiaba en su casa y exponía oralmente en clase. Se les obligaba así a la meditación personal sobre estas materias y se les habituaba a la exposición en público (29).

---

(26) JESPERSEN, OTTO: "La enseñanza de las lenguas extranjeras", *BILE*, 1926, pág. 5.

(27) LANDA, R.: "La enseñanza de las lenguas vivas", *BILE*, 1926, pág. 35.

(28) "Enseñanza de la Filosofía", por Martín Navarro Flores, en *Un ensayo pedagógico...*, *o. c.*, pág. 176.

(29) "Una visión de la enseñanza de Filosofía para los niños", en Fernando del

l) **Latín**

En los cursos primeros, obligatorios, se tiende a dar a los alumnos una idea elemental del mecanismo de la lengua latina, su diferencia con el de una lengua moderna y su significación respecto de la lengua materna, mediante textos fáciles (30).

En los grupos de enseñanza voluntaria, si bien eran muy pocos los que elegían esta lengua, se les introducía en el aprendizaje sistemático de la técnica de la traducción.

Aquellos alumnos que optaban por Letras entraban de lleno en la traducción de Cicerón, César, Nepote, etc. (31).

ll) **Griego**

Se estudiaba con carácter voluntario (32) y se pretendía iniciar en la traducción y entrar en contacto con la Literatura griega, "a fin de mostrar a los alumnos las posibilidades del helenismo como deleite estético e intelectual". Recuerda este planteamiento al que hacía Unamuno, quien decía: "No quiero hacer helenistas, sino hombres cultos, con sentido del espíritu clásico helénico y gusto por la antigüedad" (33).

Río Urruti: "Sobre la enseñanza de la Historia de la Filosofía", BILE, 1906, pág. 330.

(30) "Enseñanza del Latín", por José Vallejo Sánchez, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 164.

(31) En Francia, tras la experimentación desde 1902 de los tipos de bachilleres: sección moderna sin latín y clásica con latín y griego, el Ministro León Bérard logra, en 1924, que se apruebe la enseñanza obligatoria del latín a los que quisieran obtener el título de bachiller. Para una ampliación y comentario a favor de esta reforma, véase RAMIRO DE MAEZTU: "La vuelta del Latín", *BILE*, 1924, pág. 88.

(32) "Enseñanza del griego", por Samuel Gili Gaya, en *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 167.

(33) UNAMUNO, M. de: "Sobre la enseñanza del clasicismo", *BILE*, 1908, pág. 5.

XIX

EL INSTITUTO-ESCUELA COMO INTENTO DE RENOVACION EDUCATIVA. HACIA UNA ENSEÑANZA INTEGRAL

El Instituto-Escuela tiene como meta, en su misión educadora, lograr una formación integral. Por ello y para ello realizó un serio intento de renovación educativa, dando entrada en sus planes de estudios, en su quehacer cotidiano a materias hasta entonces prácticamente desconocidas o abandonadas. Y es que no pretende sólo instruir, sino algo mucho más importante y rico: formar hombres. Este fue el gran reto de Giner: "Hombres, hombres es lo que falta". Esta fue la meta que se marcó la Institución que, en palabras del propio Giner, "no pretende limitarse a instruir, sino a cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la Humanidad y de la patria" (1). Por ello añade en otra ocasión: "Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son 'hombres' y al formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto más que el entendimiento, la voluntad" (2).

Estas mismas reflexiones se las hace Castillejo, cuando dice que "es preciso partir de la unidad radical del espíritu humano... parece hoy incontestable que toda educación ha de ser total" (3). Y refiriéndose al caso concreto que nos ocupa, precisa que la "misión del Instituto-Escuela es asistir y favorecer lo más intensamente posible el desarrollo físico, moral e intelectual de sus alumnos" (4). De ahí que el Instituto-Escuela atienda a la educación moral, social, estética, etc., de sus alumnos, y que se diera un lugar, hasta entonces desconocido en España —no podemos olvidar la experiencia matriz de la ILE—, a los juegos, a los deportes, a la Música, a los Trabajos manuales, etc. Y se fomentarán actividades como las excursiones, las colonias, los intercambios, la elaboración de revistas escolares, el teatro, etc. Todo tiene su

---

(1) *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos. Selección de Francisco J. Laporta,* Madrid, 1977, pág. 114.

(2) Idem, pág. 116.

(3) CASTILLEJO, J.: "Los ideales de la cultura superior", Conferencia pronunciada el 1 de abril de 1911, en *El Sitio de Bilbao,* pág. 21.

(4) *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela..., o. c.,* pág. XI.

razón de ser, pues se realiza en función de esa búsqueda de una educación total o integral. Pero aún podemos añadir alguna consideración más. En el balance que la Junta hace de los primeros años del ensayo se reconoce que lo más sencillo había sido levantar el nivel de los estudios y la labor más difícil era "crear en el Instituto el denso ambiente de hábitos, el espíritu corporativo y los ideales de honor, que son los agentes primarios de acción educadora en las buenas escuelas" (5).

Pero vayamos por partes; existe, en primer lugar, una preocupación por la educación moral. Cuando desde el exilio Castillejo reflexiona sobre su experiencia en la Junta, dice que "el adiestramiento del carácter y de la educación moral son tareas esenciales en cualquier escuela". Integran para él este apartado (6):

— La expansión de la personalidad individual como contrapeso a la idolatría de la igualdad y a la veneración de las masas;
— la honestidad;
— el patriotismo, que no ha de reemplazarse por una simple educación de las debilidades nacionales;
— la tolerancia y la equidad;
— la disciplina, aunque entendida no como disciplina externa, sino como obligación moral interna;
— no castigos, sino corrección y reforma;
— obediencia a la Ley que debe excluir todo predominio de la voluntad independiente o de un poder dictatorial;
— el cuidado de los modales —que son combinación de libertad, de dignidad y gracia—, como forma esencial del intercambio social y del respeto mutuo;
— la aspiración mediante la educación a una aristocracia de espíritu.

No hace falta repetir que también aquí hay un modelo: el inglés. La educación moral es más un fruto del ejemplo que de una enseñanza teórica. Los ingleses, al igual que Rousseau, aspiran a hacer a los niños buenos y dichosos, en vez de emplearse en averiguar el modo de serlo. De ahí la importancia que se dará en el Instituto-Escuela a que la relación maestro-niño y viceversa sea fluida: el maestro estará con el niño no sólo en la clase, sino también en los recreos, en los juegos organizados, en las excursiones, etc.

Encuentra Castillejo argumentos en este sentido (7) en el Congreso de Educación Moral de Londres. Se llegó a la conclu-

(5) Idem, pág. 372.
(6) Idem, pág. 83.
(7) PALACIOS, L.: Castillejo, educador, pág. 132.

sión en este Congreso de que era indiferente la enseñanza de la moral y de la religión y cuantas fórmulas para ellas se buscaran, porque "lo único decisivo es la personalidad de un maestro virtuoso, abnegado y ejemplar".

Del sistema inglés procedía también el cuidado por las maneras, las palabras, las formas externas, el mantenimiento de las reglas sociales tradicionales, porque se creía que la infracción del buen gusto y del respeto externos son un primer paso para el abandono de cosas más hondas. Y se recuerda la frase de Rousseau: "El gusto es, en cierto modo, el microscopio del juicio", poniendo como ejemplo el lema del escudo de una famosa escuela inglesa, en el que se lee: "Manners makyth man", es decir, "los modales hacen hombres", que a Castillejo le merece este comentario: "En esas tres palabras se condensa toda una filosofía pedagógica".

En esta misma línea se sitúa Martín Navarro, catedrático de Filosofía y uno de los institucionistas que hay en el Instituto-Escuela (8). El análisis que hace de los métodos a utilizar para la educación moral merece nuestra atención.

¿Cómo debe llevarse a cabo la educación moral? Hay pedagogos y educadores que sostienen que la formación ética no puede encomendarse más que a una acción lenta, casi inconsciente, de imitación, que se opera en el alumno en medio de una atmósfera sana y noble. Es decir, el alumno aprende a ser moral viendo hacer y haciendo. Bastará, pues, hacer vivir a los niños moralmente.

Otro grupo piensa, por el contrario, que es imprescindible la enseñanza teórica, científica o religiosa de una doctrina moral. Es decir, existe una teoría de la vida moral y, en consecuencia, dicha doctrina es susceptible de ser enseñada como el resto de las enseñanzas.

En el primer grupo se incluía a la mayor parte de las escuelas inglesas y en el segundo cabría el sistema francés, en ambos casos, con las excepciones lógicas.

¿Qué consecuencias pueden tener la adopción de uno u otro sistema? Los "Public Schools" ingleses ven en la formación del carácter y de los sentimientos morales lo más importante y esto explica que, por ejemplo, el griego, el latín y los juegos —las tres cosas desde nuestro punto de vista pueden parecernos a los españoles las más inútiles, dice Navarro— sean a las que más tiempo y esfuerzo dedica el alumno inglés. Por otra parte, los alumnos viven generalmente como en familia, en pequeños gru-

---

(8) NAVARRO, M.: "La educación moral en la Exposición Anglo-Francesa", *BILE*, 1910, pág. 103-134.

pos, en las casas de sus profesores que les sirven de tutores y dentro de un sentido riguroso del *selfgovernment.*

La base de esta educación moral descansa en el juego y en el "tono" de vida escolar. Por eso no se concibe una escuela sin campo de juegos.

Recuerda Martín Navarro que la ILE era el único centro en España donde él había encontrado una honda preocupación por la educación moral y un sentido para estas cosas análogo al de Inglaterra.

Después de lo dicho, ¿cuál debía ser el ideal? La respuesta parece sencilla: ser y conducirse como un "gentleman", como un caballero en el sentido más rico de la palabra. De ahí el cultivo también de las buenas maneras. ¿Y el contenido de una recta educación moral? La ponderación, el dominio de sí mismo, inspirado todo ello en el respeto noblemente humano de nuestra persona y de los demás sería la base de una recta educación moral.

Y el tercer factor de la educación moral sería el "tono" de la escuela, síntesis de tradición e ideal.

Recogiendo los resultados de la Exposición, dice M. Navarro que únicamente la personalidad del maestro y la armonía de conjunto que ofreciera la escuela es lo que puede ir formando sólidamente el sentido ético de los escolares y que ni la misma enseñanza religiosa puede tener un resultado positivo en la educación moral, sin la cooperación de maestros interesados en el mejoramiento de sus discípulos. De aquí saca la siguiente conclusión: "Lo que nosotros, los españoles, debemos aprender de la escuela inglesa es... que ora tenga la enseñanza un carácter religioso o puramente laico o neutral, la obra ética de la escuela penderá siempre de la personalidad del maestro". Por ello son inútiles, dice, las disposiciones legales, los textos de moral, los catecismos y compendios de Doctrina Cristiana porque "sólo el maestro puede hacer algo positivo por la regeneración moral de nuestra juventud y de nuestro pueblo".

Un planteamiento contrapuesto a éste era el que dominaba en Francia, donde la educación de la moral era una asignatura más. Planteamiento éste copiado por España.

Interesa, en fin, señalar las conclusiones a que Martín Navarro llega en su trabajo, como persona de la Institución y como profesor del Instituto-Escuela, pues éstas ideas inspiran en parte los planteamientos que encontramos en este Centro. Son las siguientes:

1.ª Es un hecho indiscutible que, en los más importante países civilizados, existe una honda preocupación por todo lo que se

refiere al sentido y a los métodos de la educación moral en los centros docentes.

2.ª Como existen en España causas análogas a las que han determinado en esos pueblos la inquietud y el afán de mejorar sus costumbres mediante la enseñanza, conviene insistir por todos los medios para despertar la opinión y orientarla de manera conveniente, en los delicadísimos problemas contenidos en una cuestión tan compleja como ésta.

3.ª Parece ser opinión unánimemente aceptada entre los más autorizados y expertos pedagogos la de que únicamente presenta sólida garantía, en lo que respecta a la educación moral del alumno, la obra que realiza el maestro mediante el influjo de su personalidad en su vida familiar con el discípulo.

4.ª Se considera también como un factor insustituible para la labor educativa de la juventud la alta tonalidad ética de la escuela, engendrada por una arraigada tradición y, más aún, por la alta mentalidad, concordia, unidad de ideal, devoción, sacrificio y común entusiasmo del profesorado que la dirige.

5.ª Por esto mismo será imposible la educación moral a grandes masas de alumnos, en las escuelas primarias españolas, mientras no se forme de otra manera su profesorado; mientras no se gradúen sus clases y se pongan bajo la dirección de maestros de gran personalidad, con las atribuciones necesarias para elegir y remover el personal docente, y mientras que en los Institutos no se haga una obra en todo semejante y se faculte a los profesores que den pruebas de poseer la aptitud necesaria para establecer un sistema análogo al de los ingleses.

6.ª Como la dificultad fundamental para conseguir esos núcleos de maestros de análoga orientación pedagógica y de sólida elevación moral en España estriba, tanto en el sistema de formarlos como en el modo desacertado de elegirlos, conviene, mientras no se organice adecuadamente la preparación del nuevo profesorado, ir agrupando en determinados centros aquellos maestros más dispuestos para implantar los nuevos métodos.

7.ª Una vez conseguida esa agrupación, toda la misión del Gobierno podría quedar limitada a facilitarles los medios necesarios y apropiados para su desenvolvimiento.

8.ª Una inspección técnica por parte de los pedagogos más autorizados podría ir preparando los nuevos grupos de profesores en los Institutos y las escuelas graduadas.

La educación moral nos introduce, como ya se ha dejado entrever en lo antedicho, en el tema de la enseñanza de la

Religión (9). En efecto, en el Instituto-Escuela se aborda la educación moral en un doble plano: por una parte, se sigue la línea antes descrita por Martín Navarro o Castillejo y también, al tratarse de un centro oficial, se imparte la asignatura de Religión. Veamos este doble plano.

María de Maeztu pone de relieve la preocupación por la formación del sentimiento religioso en el niño. Nos hemos preocupado muy sinceramente, dice, de formar el sentimiento religioso en los niños como parte esencial de nuestra labor educadora (10). Y ello mediante el logro de un ambiente en las clases en las que se sienta el "espíritu religioso, profundo, sincero, íntimo", que fomente en los niños "el amor a la verdad, el respeto a la ley, la admiración a todo lo que representa un valor moral en el mundo". Porque, añade, la Religión en los primeros años es la expresión más elevada del sentimiento que M.ª de Maeztu califica de "seno materno de la conciencia". Es decir, cuando el niño no está aún en edad de comprender el sentido del deber, este sentimiento crea fuerza suficiente para practicar el bien.

Al lado de esto se sitúa la formación moral. Que en la enseñanza primaria no debe hacerse de forma dogmática, sino aprovechando por la maestra toda ocasión para que los niños vayan formándose en las normas de conducta que han de orientar su vida. Y esta labor es superior a cualquier otra porque, como muy bien concreta M.ª de Maeztu, "de nada serviría que nuestros niños supiesen pensar, razonar y medir sus fuerzas si no estaban dispuestos a defender la verdad donde quiera que la hallen, a servir a la causa de la justicia, a tener el valor de perdonar las ofensas, a admirar el talento, la belleza y el arte".

Esta educación moral se completaría con aquella que aportarían los demás agentes sociales: la prensa, la calle, el libro, los espectáculos, etc.

Y, en fin, acudiendo a Pestalozzi, sostiene que el mundo del querer es el mundo de los deberes y "para que el querer sea compacto, sin soluciones de continuidad, es menester comenzar por aprender a cumplir los inmediatos". Se trataba, pues, de aprovechar las oportunidades que la escuela ofrecía para el ejercicio de los deberes.

La enseñanza de la Religión se dio a todos los alumnos que no estaban expresamente exceptuados por sus familias, ajustándose así a las disposiciones vigentes. La Memoria de la Junta nos

---

(9) COELHO, F. A.: "La enseñanza de la moral en los Institutos", *BILE*, 1923, págs. 97-135.

(10) *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela...*, pág. 38.

aporta el dato de que para la Sección preparatoria sólo 46 se exceptuaron de los 400 alumnos.

Los textos utilizados eran los siguientes: el Catecismo del padre Astete y el del padre Ripalda, que eran los autorizados por las Diócesis y la Historia Sagrada de F. T. D. Las profesoras preparaban sus clases con los aconsejados por Segundo Espeso, profesor de Religión de Secundaria: Catecismo explicado del padre Mazo, Catecismo Mayor de Su Santidad el Papa Pío X, explicado por el presbítero don Gilberto Dianda y, sobre todo, por los apuntes sobre Religión, escritos expresamente para los alumnos del Instituto-Escuela por Juan Zaragüeta.

En efecto, es importante recordar que en los primeros años fue profesor del Instituto-Escuela Juan Zaragüeta, que lo era también de la Escuela Superior de Magisterio y que elaboró unos apuntes de contenido bíblico exhaustivo. Además de las clases, Zaragüeta preparaba e impartía los sacramentos (11).

En la Sección de Bachillerato se estudiaba la asignatura con carácter voluntario. El contenido de los cursos era el siguiente: 1.º Principios fundamentales de la Religión católica; relación existente entre el hombre y Dios; demostración racional de la existencia de Dios; 2.º Dogma y moral en base al Evangelio; 3.º Apologética y polémica (12).

Para estudio y trabajo se utilizaban, además de los Catecismos ya señalados, los tratados de Religión de los doctores Reig, Soler, Weber, Devivier, Hillaire; la *Historia Sagrada*, del doctor F. Schuster, y la *Vida de N. S. Jesucristo, según los Evangelios*, por Sanmartí.

Cuando la República suprimió la enseñanza de la Religión, Rafael Ortega creó, con un grupo de maestras, una catequesis completamente independiente del Instituto-Escuela, para que los alumnos interesados no interrumpieran su enseñanza religiosa. Angeles Gasset nos recuerda que a esta catequesis acudieron los alumnos masivamente y cuenta la anécdota de que el obispo de Madrid-Alcalá, al enterarse del número de alumnos, llegó a decir que la consideraba como la obra más importante de apostolado registrada en la diócesis desde el advenimiento de la República. Y apostilla que este comentario expresa la equivocación de atribuir al Instituto-Escuela una postura antirreligiosa, porque lo que en realidad tenía era una enseñanza religiosa optativa frente a la de los demás Institutos. Porque, añade, "la mayoría de los alumnos eran de la clase media intelectual, entre los que había laicos que

---

(11) GASSET, A.: *La religión en el Instituto-Escuela.* En *Sesenta aniversario de la fundación del Instituto-Escuela*, Madrid, 1978, pág. 21.

(12) *Un ensayo pedagógico..., o. c.*, pág. 139.

no asistían a la clase de Religión. Por eso los que asistieron a la nueva catequesis tenían su previa preparación, cosa seguramente ignorada por el Obispo" (13). Más aún, recuerda también que los Crucifijos no se quitaron de las clases del Instituto-Escuela, cuando oficialmente correspondía, sino que se esperó a fin de curso, ya que ese acto resultaba hiriente para muchas personas, pasando esa colección de Cristos españoles a "Serrano", como siempre se llamó a la nueva catequesis.

La clase de Religión fue siempre voluntaria. En los primeros momentos se daba a las ocho de la mañana, fuera del horario escolar, y como la mayoría acudía a las clases de Religión, se optó por incluirla en horario y al impartirse se salían los que no estaban apuntados a esta clase.

La misma Angeles Gasset, profesora del Instituto-Escuela, nos recuerda que cuando Zaragüeta puso en 1918 en marcha su plan bíblico, el resto de la enseñanza de la Religión en España era bien diferente: aprendizaje memorístico de los catecismos, en los colegios confesionales la misa diaria, sin explicación de las Escrituras, la utilización de devocionarios con una gran carga de hagiografías milagreras. Y da un dato más para poner de relieve lo avanzada de la posición del Instituto-Escuela y de Zaragüeta: hasta 1931 no se publicó en España el primer texto bíblico infantil de historia bíblica enfocada como historia de la salvación y fue traducido del alemán.

Pero no estaría completa esta exposición sin recordar que la puesta en marcha de esta forma de entender la enseñanza de la Religión tuvo también sus detractores y críticos. Reavivó la polémica entre partidarios de la enseñanza confesional, religiosa, laica o neutra.

---

(13) GASSET, A.: *o. c.*, pág. 22. Véase, también, el artículo de Carmen Castro, antigua profesora del Instituto-Escuela: "Don Juan Zaragüeta, en el Instituto-Escuela", *Ya*, 3 de abril de 1983.

EPILOGO

EL INSTITUTO-ESCUELA
EDUCAR COMO MISION

A pesar de los rápidos resultados positivos de este ensayo de renovación educativa —recordemos el balance de los seis primeros años— el Instituto-Escuela sigue su trayectoria solamente en Madrid durante toda la etapa de Alfonso XIII. Sin embargo, a la altura de 1931, con la llegada de la Segunda República, muchas cosas cambiaron en España. Muchas de las personas que tomaron las riendas del nuevo poder tenían vinculaciones con la ILE o, sencillamente, eran deudores o simpatizantes de alguna de aquellas instituciones dimanadas de la Junta. Y esto fue especialmente significativo en el campo de la educación. La nueva coyuntura política española posibilitaba que la experiencia del Instituto-Escuela, hasta entonces circunscrito a Madrid como experiencia-piloto, pudiera aprovecharse y extenderse a otras partes. Así es como en 1932 se plantearon desde la *Gaceta* Institutos-Escuelas en Barcelona (1), Valencia (2) y Sevilla (3).

Por un Decreto de 2 de marzo de 1932, firmado por Fernando de los Ríos como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, se crearon los Patronatos de Cultura en estas poblaciones, así como los Institutos-Escuelas.

Pienso que aún llegó mucho más lejos la siembra del Instituto-Escuela. Sin duda, nos parece clara la influencia de sus métodos y experiencias en la legislación que sobre Secundaria aparece durante la II República (4). Por citar algún ejemplo, podríamos

---

(1) "El Cinquantenario de l'Institut-Escola de la Generalitat" (1932-1939)". *Publicado en la Revista Perspectiva escolar 63, Barcelona, 1982. "L'Institut-Escola:* 1932-1939. Un fructífer assaig per al segon enseyament", Barcelona, 1976. "En el Quarantè aniversari de Fundació de l'Institut-Escola: 1932-1972", Barcelona, 1972. CARDÚS, M.: *Josep Estalella i l'Institut-Escola*, Vílafranca del Penedés, 1980.

(2) ESTEBAN MATEO, L., y MAYORDOMO PÉREZ, A.: *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939). Una experiencia de renovación pedagógica*, Valencia, 1984.

(3) PALACIOS BAÑUELOS, L.: *El Patronato de Cultura de Sevilla y el Instituto-Escuela. Actas III Coloquio de Historia de Andalucía*, Córdoba, 1983.

(4) Para enmarcar adecuadamente el tema pueden consultarse, entre otros, los siguientes libros: ALBA TERCEDOR, Carlos: *La educación en la II República.* En "Estudios sobre la Segunda República", Tecnos, Madrid, 1975. LUZURIAGA, Lorenzo: *Las escuelas nuevas*, Madrid, 1923. LUZURIAGA, Lorenzo: *La Escuela Unificada*, Madrid, 1922. LLOPIS, Rodolfo: *La revolución en la escuela. Dos años en la*

recordar el sistema seguido para unificar la enseñanza primaria y secundaria. Una orden de 25 de octubre de 1931 autorizaba a los Institutos de segunda enseñanza a crear en su seno una escuela preparatoria siguiendo el modelo del Instituto-Escuela. O también, por citar algún otro ejemplo, el Consejo de Instrucción Pública, creado el 5 de mayo de 1931, se nutrió por personas muy vinculadas a la ILE o a la Junta, que trasladarán el ideario institucionista a la *Gaceta*, especialmente durante el primer bienio republicano (5).

Pero, aunque es imposible evaluar, la proyección e influencia que el Instituto-Escuela ha llevado a cabo a través de las personas que por él pasaron, especialmente de aquellas que en ese Centro o en otros se dedicaron a la docencia, ha sido muy importante (6). Un colectivo importante que ha hecho mantener viva esa llama ha sido la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto-Escuela (7).

¿Qué pasó con todo este gran proyecto? Es bien conocido. Tras la guerra se borró todo lo que recordara a la ILE y los locales del Instituto-Escuela se convertirían en los Institutos Ramiro de Maeztu e Isabel la Católica (8).

Desde la perspectiva de hoy llama poderosamente nuestra atención la visión certera y de vanguardia que caracterizó al Insti-

---

Dirección General de Primera Enseñanza, Madrid, 1933. MEDINA, Esteban: *La lucha por la Educación en España, 1770-1970*, en Educación y Sociedad, Madrid, 1977. MOLERO PINTADO, M.: *La reforma educativa de la Segunda República*, Primer Bienio, Madrid, 1977. PÉREZ GALÁN, Mariano: *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, 1975. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *Política educativa de la Segunda República*, Madrid, 1977. TURÍN, Ivonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, 1967.

(5) Podría citarse también el Decreto de 25 de septiembre de 1931 reformando las Normales en la línea de lo experimentado en el I-E.

(6) Puede verse el trabajo publiado por la AA.IE. como homenaje al Profesor Terán.

(7) Es muy notable la actividad de esta Asociación. Véase como buen ejemplo sus publicaciones: "Sesenta Aniversario de la fundación del Instituto-Escuela", mayo 1978. GONZÁLEZ-QUIJANO, Pedro Miguel: "Pasado y presente de las regiones españolas", diciembre 1979. PALACIOS BAÑUELOS, Luis: "José Castillejo y la Junta para Ampliación de Estudios", mayo 1980. SÁNCHEZ ORTEGA, María Elena: "El problema gitano desde una perspectiva histórica", febrero 1981. "Canciones", octubre 1983. "Homenaje al Instituto Internacional", diciembre 1983. "Recuerdo del Profesor D. Manuel de Terán", junio 1984. "Homenaje al Profesor Vicente Sos Baynat", noviembre 1984. VIAN ORTUÑO, Angel: "Técnica, población y medio ambiente", abril 1985. BERNIS MADRAZO, Francisco: "Migración y orientación de las aves", abril 1985. PITA ANDRADE, José Manuel: "Arte asturiano", mayo 1985.

(8) La legislación que afecta a la desaparición de la ILE y del I-E así como la "copia" descarada de textos de las Memorias del I-E. por parte de la Ley General de Educación de 1970 viene explicado en el artículo de F. J. Laporta y V. Zapatero: "¿Por qué los jóvenes de hoy Sin Institución" publicado en "En el centenario de la ILE", Madrid, 1977, págs. 221-235.

tuto-Escuela. Esos logros, como la enseñanza cíclica, la coeducación, el cultivo de la tolerancia y libertad, el cuidado por la disciplina y buenas maneras, la educación, el cultivo de una educación moral y estética, el contacto con la naturaleza, las colonias escolares, el fomento de la creatividad y tantas y tantas otras que han merecido nuestra atención en este libro.

En resumen, esta es una historia viva y, como tal, con vigencia aún. Si tuviera que resumir su andadura y su éxito en una frase, no lo dudaría: "El Instituto-Escuela o la educación como misión".

DOCUMENTO NUM. 1

CREACION DEL INSTITUTO-ESCUELA

(R.D. de 10 de mayo 1918)

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES

EXPOSICION

SEÑOR: La experiencia ha mostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una inspección general y uniforme, prescribiendo planes o métodos todavía no ensayados y dirigidos a un personal docente, que a veces no está identificado con el pensamiento del reformador, y otras carece de medios para secundarle.

El uniformismo excluye la posibilidad de que cada Centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas de la ciudad y la región donde se halla enclavado y de la clientela que lo frecuenta.

El carácter general y preceptivo de las reformas, hacen que no pueda acometerse prudentemente sino aquellas de necesidad más evidente y más unánime, reclamadas por la opinión, es decir, que se reforme siempre tarde y bajo la presión de un daño persistente. Pero aun así se corre el riesgo, tantas veces confirmado, de que los resultados no correspondan, y hasta sean con frecuencia opuestos á los que la buena intención de los gobernantes había calculado.

Por otra parte, tales reformas no pueden tocar sino al elemento exterior y menos importante de la enseñanza, único susceptible de regulación uniforme por el Estado, siéndole inasequibles los factores decisivos en una obra de educación, tales como la personalidad del Maestro, su relación con los alumnos, la vida corporativa de la Escuela y el ambiente.

En la segunda enseñanza, España ha aguardado tanto tiempo sin acoger los sistemas modernos, corrientes en todos los países, que sería inexcusable introducir ahora, sin miramientos, ensayos ni garantías, un plan, por excelente que pareciera, porque no haría sino satisfacer la apariencia y dejar con ello más olvidada la interna, apremiante necesidad.

Aunque más lento, es menos arriesgado y de mayor eficacia ensayar en un solo Centro docente cualesquiera reformas que puedan parecer adecuadas á nuestras necesidades, á fin de que la realidad contraste los intentos generosos y el éxito o el fracaso sean en su día piezas principales de convencimiento.

Ahora bien, un ensayo de esta índole requiere, mientras se hace, un grado máximo de libertad y de facilidades compatibles con todas las garantías que el Gobierno puede exigir. Requiere asimismo la constitución de un Centro docente nuevo, al cual puedan llevarse, sin el obstáculo de la tradición y los llamados derechos e intereses adquiridos, las nuevas iniciativas.

Sería muy difícil que los órganos puramente administrativos del Ministerio, instrumentos de gobierno en quienes han de repercutir los cambios de política y de Jefes, condujesen á término una obra que exige continuidad, unidad de criterio y acción rápida y directa. Sería, por otra parte, imposible encomendarla á organismos extraños al Gobierno, puesto que el Ministro ha de asumir en todo caso la alta responsabilidad ante el Parlamento y el país.

De aquí que se ofrezca como solución preferente la de encomendar la gestión del ensayo á un organismo oficial que es á un tiempo administrativo y técnico, y que actuando bajo normas dictadas por el Ministro, tiene dentro de ellas el margen suficiente de acción. La Junta para Ampliación de estudios é investigaciones científicas, además de reunir estas condiciones, lleva varios años en contacto con las familias españolas, con el Cuerpo docente de nuestros varios Centros de enseñanza y con las instituciones científicas y pedagógicas de los principales países extranjeros.

Para la acción educadora cuenta también con la ventaja de tener ya organizado en la Residencia de Estudiantes un grupo de niños y otro de niñas, que podrán facilitar el ensayo que se le encomienda y encontrar en el nuevo sistema el complemento que, sin duda alguna, su propia naturaleza ya reclamaba.

En cuanto al contenido mismo del ensayo, debe éste abarcar los problemas centrales y más delicados de segunda enseñanza, discutidos muchos de ellos todavía, y necesitados, aun los que parecen más consagrados, de un estudio de adaptación. Tales son, v. gr.: la cuestión del Bachillerato único o múltiple; los planes de estudios; los métodos y prácticas de enseñanza de cada rama; el sistema de promoción de los alumnos de un grado á otro, que toca de lleno el problema de los exámenes; la acción educativa y el influjo moral sobre los niños; la formación del carácter; la cooperación entre la familia y la Escuela; las relaciones entre la Escuela y el medio social; los deportes, ejercicios físicos y problemas de higiene y tantos otros.

El ensayo de un Centro de enseñanza secundaria sería incompleto y en gran parte ineficaz si no fuera acompañado de otro: el de la formación del personal docente futuro, para lo cual no hay ocasión más favorable que la de los tanteos, en que se buscan soluciones y se toca la médula de las dificultades. De tal manera, una Escuela que nace puede ser el laboratorio ideal y resultar aún más provechosa á quienes cooperan en la dirección que á los mismos alumnos á cuyo servicio se crea.

Es, pues, el presente proyecto de Decreto iniciación modesta de la gran obra á realizar en la segunda enseñanza española, acometida en los términos que la discreción recomienda al gobernante en materia tan delicada. El margen de tiempo que se establece antes de pronunciar soluciones definitivas, permitirá los acomodos y las rectificaciones que ha de presumir, desde luego, quien no tiene del Gobierno, y más en materias pedagógicas, la presuntuosa idea de que un golpe de GACETA puede transformar súbitamente la realidad nacional.

Por último, la determinación expresa de que, aun con el criterio de libertad antes establecido, la organización de la Escuela, en materia de personal, habrá de practicarse dentro del Profesorado oficial, excluye alarmas y suspicacias, aun las más legítimas.

No ha de olvidarse, tampoco, que es propósito del Gobierno otorgar, igualmente, concesiones especiales y recursos adecuados á cuantas iniciativas se le ofrezcan por los Claustros respectivos para implantar, en condiciones eficientes, modernos sistemas de enseñanza que parezcan dignos de ser ensayados en España.

Fundado en tales consideraciones, el Ministerio que suscribe tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. el siguiente proyecto de Decreto.

Madrid, 10 de Mayo de 1918.

SEÑOR:

A. L. R. P. de V. M.,

Santiago Alba

REAL DECRETO

Conformándome con las razones expuestas por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y de acuerdo con el Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.° Con los elementos del Profesorado oficial y bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de estudios é investigaciones científicas, se organizará en Madrid, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto-Escuela de segunda enseñanza, con residencias anejas para todos ó una parte de los alumnos, en el que se aplicarán nuevos métodos de educación y planes de estudios.

Se ensayarán al mismo tiempo sistemas prácticos para la formación del personal docente, adaptables á nuestro país.

Art. 2.° Para la organización de la Escuela se observarán las siguientes bases:

A) El Ministerio de Instrucción Pública, á propuesta de la Junta, determinará las condiciones de ingreso.

B) En su pleno desarrollo, la Escuela no tendrá menos de seis grados, pudiendo precederle una Sección preparatoria de uno ó varios grados.

C) Las enseñanzas abarcarán, por lo menos, las materias que constituyen actualmente el plan de estudios de los Institutos de segunda enseñanza; pero la Junta, previa propuesta al Ministro, podrá establecer la división de Bachillerato clásico y de Ciencias, en cuyo caso, para los alumnos de este último, el Latín, el Griego y las enseñanzas literarias podrán sustituirse, total ó parcialmente, por Lenguas vivas y Ciencias. Para la enseñanza de la Religión se observarán las disposiciones vigentes.

D) La Junta propondrá la distribución de las enseñanzas en grados, el sistema de promoción de unos á otros, los métodos docentes, las prácticas de laboratorio y taller y las garantías de suficiencia para otorgar el título de Bachiller, á fin de que éste corresponda tanto á la formación plena y general que puede esperarse de los alumnos á la edad aproximada de los diecisiete años, como á la preparación especial necesaria para la admisión en las Universidades y Escuelas Superiores.

E) Se organizarán las enseñanzas para que ninguna clase exceda de 30 alumnos.

Art. 3.° Si se adopta la división en dos bachilleratos, ambos conferirán iguales derechos para el ingreso en la enseñanza superior.

Art. 4.° Los estudios del grado de Bachiller en el Instituto-Escuela estarán sujetos al pago de derechos de matrícula en la misma forma y cuantía que los establecidos en los Institutos de segunda enseñanza.

Art. 5.° Formará la Escuela á cada alumno un expediente personal donde consten los estudios que ha realizado y los grados que ha recorrido. Cuando un alumno haya adquirido la preparación correspondiente á los estudios que integran el plan completo, la Escuela elevará su expediente personal al Ministerio para que le sea expedido el título de Bachiller.

Art. 6.° Cuando un alumno salga de la Escuela antes de haber obtenido el título de Bachiller, aquélla expedirá un certificado de los estudios que haya realizado con fruto, y dictaminará sobre la equivalencia con los del plan de los Institutos de segunda enseñanza, para que el Ministerio pueda decidir lo que proceda respecto á este último punto, si el alumno solicita la declaración de validez.

Art. 7.° Las enseñanzas estarán á cargo de Catedráticos numerarios ó Auxiliares de Institutos generales y técnicos y de aspirantes al Magisterio secundario. A la sección preparatoria podrán ser llamados Maestros superiores. Las enseñanzas de idiomas vivos podrán encomendarse á súbditos extranjeros. Para dirigir la formación del Profesorado secundario podrá la Junta proponer el nombramiento de Profesores especiales.

Art. 8.° Los Catedráticos de Instituto serán designados por el Ministerio de Instrucción Pública, á propuesta unipersonal de la Junta para Ampliación de estudios é investigaciones científicas, á medida que los vaya necesitando por el sucesivo establecimiento de los grados. La Junta determinará la distribución de enseñanzas y las horas de trabajo que asigne á cada uno. Este personal será agregado al servicio de la Escuela por el tiempo que dure el ensayo pedagógico que se proyecta, estableciéndose al efecto, por esta disposición, cuando se trate de Catedráticos de fuera de Madrid, una excepción legal á lo preceptuado en el Real decreto de 22 de Enero de 1916. El Ministerio, á propuesta del Claustro respectivo, decidirá si las Cátedras que dejen han de ser servidas por acumulación ó por un Auxiliar, con arreglo á las disposiciones vigentes.

Art. 9.° Cuando la Junta considere que algunos de los Catedráticos que presten servicios en la Escuela no se identifica con los métodos de ésta ó que su cooperación en ella es, por cualquier motivo, poco eficaz ó innecesaria, lo comunicará al Ministerio á fin de que sea reintegrado al Centro de donde proceda.

Art. 10. Para ser admitido en la Escuela como aspirante al Magisterio secundario se requerirá ser español, mayor de diecisiete años y haber hecho ó estar siguiendo estudios universitarios en las Facultades de Ciencias ó Filosofía y Letras. La Junta determinará cualesquiera otras condiciones que considere exigibles, y hará las admisiones comunicándolo al Ministerio.

Art. 11. La formación de dichos aspirantes se ensayará combinando, sea simultánea, sea sucesivamente:

a) Los estudios universitarios.

b) Las prácticas docentes en la Escuela.

c) La crítica, lectura, trabajos personales y experimentales de seminario pedagógico.

d) Los estudios y prácticas complementarios en Centros extranjeros.

Art. 12. Para dirigir la formación pedagógica de los aspirantes al Magisterio secundario, la Junta podrá propo-

ner la designación de los Profesores especiales que juzgue indispensables, abonando sus honorarios de los recursos que aquélla tiene concedidos, según su Real decreto orgánico, ó de los fondos que el Parlamento destine á cubrir los gastos del Instituto-Escuela. Igual disposición será aplicable al personal extranjero encargado de las enseñanzas de idiomas vivos.

Art. 13. Los gastos que ocasione la organización y sostenimiento de este ensayo pedagógico, se satisfarán:

1.° Con cargo á los capítulos, artículos y conceptos del presupuesto á que corresponda cada uno de los servicios que lo originen, dictándose oportunamente las disposiciones que sean en cada caso necesarias.

2.° Con cargo á las subvenciones que la Junta recibe en los Presupuestos generales del Estado, y á los demás recursos de que disponga.

Art. 14. Se construirán los edificios para Casa-Escuela y para Residencias, oyendo previamente á la Junta acerca de las condiciones y emplazamiento.

Del mismo modo se procederá para las instalaciones y mobiliario.

Art. 15. Todos los años remitirá la Junta al Ministerio una Memoria con la información económica, administrativa y pedagógica, acerca del conjunto de los trabajos realizados durante el año precedente. Esta Memoria será publicada en el "Boletín Oficial" del Ministerio.

Art. 16. Transcurrido el plazo de cuatro años desde el día en que se haya inaugurado la preparación del personal docente en la Escuela de segunda enseñanza, la Junta para Ampliación de estudios emitirá un informe detallado del resultado que haya ofrecido este ensayo pedagógico y de las conclusiones que puedan deducirse para la organización definitiva del servicio.

Asimismo, á los seis años de haber comenzado á constituir la Escuela de segunda enseñanza, elevará la Junta para Ampliación de estudios al Ministerio una Memoria determinando concretamente el resultado que ofrezca la experiencia realizada y las resoluciones que deban adoptarse para la reforma y propagación de los nuevos métodos de enseñanza á los demás Establecimientos oficiales.

Art. 17. Estos informes de la Junta serán publicados en la GACETA DE MADRID con la resolución ministerial que recaiga en las propuestas, después de oír el dictamen del Consejo de Instrucción Pública y de las Autoridades docentes y académicas á las que se estime conveniente someter las propuestas de la Junta. Dichos documentos también deberán publicarse en aquel periódico oficial.

Art. 18. Por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se dictarán las disposiciones necesarias para el cumplimiento y desarrollo de las prescripciones de este Decreto.

Dado en Palacio á diez de Mayo de mil novecientos dieciocho.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes,
Santiago Alba

DOCUMENTO NUM. 2

REGLAMENTO DEL INSTITUTO-ESCUELA

(R.D. 10 de Julio de 1918)

Ilmo. Sr.: S. M. el Rey (q. D. g.) se ha servido aprobar las reglas que a continuación se insertan, propuestas por la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas, en cumplimiento de lo prevenido en el Real decreto de 10 de mayo último, y a las cuales habrá de atenerse el funcionamiento del Instituto-Escuela de segunda enseñanza creado por dicho Real decreto.

Plan de estudios y ejercicios.

1.° Las enseñanzas del Instituto-Escuela establecido por Real decreto de 10 de mayo último se distribuirán en nueve grados, de los cuales los seis últimos corresponderán a los estudios de segunda enseñanza, y los tres primeros a la Sección preparatoria. Se abrirá el Instituto-Escuela el primer año con los tres grados de la Sección preparatoria y el primero de la Sección secundaria, en la cual se aumentará sucesivamente cada año un nuevo grado.

2.° La Sección preparatoria está destinada a alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los diez años cumplidos. Podrán ser admitidos o permanecer en ella alumnos de otras edades en consideración a su precocidad o a su retraso, siempre que la Junta de Profesores considere que la diferencia de edad no sea obstáculo para la enseñanza y educación comunes.

3.° En los Grados de la Sección secundaria, las edades de admisión de los alumnos serán de once años a diez y seis cumplidos.

Excepcionalmente podrán figurar en ella alumnos adelantados que hayan cumplido los diez años; pero en ningún caso los habrá menores de esta edad, ni tampoco podrán darse como terminados los estudios del Bachillerato antes de cumplir los diez y siete años.

4.° Las enseñanzas, ejercicios y prácticas de la Sección

preparatoria y el tiempo destinado a cada una serán, para cada uno de los tres grados:

Religión, tres horas semanales, para todos los alumnos que no sean exceptuados con arreglo al Real decreto de 25 de abril de 1913.

Lengua castellana, que incluye lectura, escritura, gramática, ejercicios de composición y narraciones literarias, diez horas semanales.

Geografía, dos horas semanales.

Narraciones históricas, dos horas semanales.

Cálculos y Nociones de Aritmética y Geometría, cinco horas semanales.

Elementos de Ciencias de la Naturaleza, dos horas semanales.

Lengua francesa, tres horas semanales.

Caligrafía, Dibujo y trabajos manuales, ocho horas semanales.

Música y canto, dos horas semanales.

Juegos, seis horas semanales.

Excursiones y visitas a Museos y lugares de interés, tres horas semanales.

Tiempo de estudio, potestativo en la Escuela, dos horas semanales o cinco para los alumnos exceptuados de la enseñanza de la Religión.

5.° Las enseñanzas, ejercicios y prácticas de la Sección secundaria serán:

Primer grado.

Religión (voluntaria) dos horas semanales.

Lengua castellana, Preceptiva literaria y Composición, cuatro horas semanales.

Geografía política de España, dos horas semanales.

Historia de España y Universal, dos horas semanales.

Matemáticas (Aritmética y Geometría), cuatro horas semanales.

Elementos de Historia Natural, tres horas semanales.

Latín, tres horas semanales.

Francés, tres horas semanales.

Laboratorio y trabajos prácticos, cinco horas semanales.

Caligrafía, trabajos manuales y Dibujo, seis horas semanales.

Música y canto, dos horas semanales.

Gimnasia y juegos, seis horas semanales.

Excursiones y visitas, tres horas semanales.

Estudio en la Escuela, cinco horas semanales.

Segundo grado.

Religión (voluntaria), dos horas semanales.

Lengua castellana, Preceptiva literaria y Composición, tres horas semanales.

Geografía política de Europa, una hora semanal.

Historia de España y Universal, dos horas semanales.

Matemáticas (Aritmética, Geometría e introducción al Algebra), tres horas semanales.

Historia Natural (Geología con Geografía física y Biología), cuatro horas semanales.

Física y Química, tres horas semanales.

Latín, tres horas semanales.

Francés, tres horas semanales.

Laboratorio y trabajos prácticos, cinco horas semanales.

Trabajos manuales y Dibujo, seis horas semanales.

Música y canto, dos horas semanales.

Gimnasia y juegos, seis horas semanales.

Excursiones y visitas, tres horas semanales.

Estudio en la Escuela, cinco horas semanales.

Tercer grado.

Religión (voluntaria), una hora semanal.

Lengua castellana e Historia general de la Literatura, dos horas semanales.

Geografía política general, una hora semanal.

Historia de España y Universal, dos horas semanales.

Psicología y Lógica, dos horas semanales.

Matemáticas (Aritmética, Algebra y Geometría), cuatro horas semanales.

Historia Natural (Geología con Geografía física y Biología), tres horas semanales.

Física y Química, tres horas semanales.

Latín o Inglés o Alemán (una de las tres lenguas, a elección del alumno), tres horas semanales.

Francés, tres horas semanales.

Laboratorio y trabajos prácticos, cinco horas semanales.

Dibujo, modelado y trabajos manuales, seis horas semanales.

Música y canto, dos horas semanales.

Gimnasia y juegos, cinco horas semanales.

Excursiones y visitas, tres horas semanales.

Estudio en la Escuela, cinco horas semanales.

Cuarto grado.

Lengua castellana e Historia general de la Literatura, dos horas semanales.

Geografía política general, una hora semanal.

Historia de España y Universal, dos horas semanales.

Etica, Derecho y Economía, dos horas semanales.

Matemáticas (Geometría, Algebra y Trigonometría), cinco horas semanales.

Fisiología humana, Higiene y Agricultura, cuatro horas semanales.

Física, Cosmografía y Química, cuatro horas semanales.

Latín o Inglés o Alemán (una de las tres lenguas, a elección del alumno), tres horas semanales.

Laboratorio y trabajos prácticos, cinco horas semanales.

Dibujo, modelado y trabajos manuales, seis horas semanales.

Música y canto, dos horas semanales.

Gimnasia y juegos, cinco horas semanales.

Excursiones y visitas, tres horas semanales.

Estudio en la Escuela, cinco hora semanales.

Quinto y sexto grados.

Existirán en ellos enseñanzas de:

Lengua y Literatura españolas.

Lengua y Literatura francesas.

Lengua y Literatura inglesas.

Lengua y Literatura alemanas.

Lengua y Literatura latinas.

Lengua y Literatura griegas.

Geografía, Historia.

Estudios filosóficos.

Matemáticas (complemento de Algebra y Nociones de Geometría analítica descriptiva y cálculo infinitesimal).

Ampliación de Historia Natural.

Física.

Química.

Cada alumno habrá de cursar en cada grado, al menos, cuatro de dichas materias, con un mínimo total de diez y ocho horas semanales de cada clase.

La elección de materias para formar el plan de estudios de cada

alumno será hecha por acuerdo entre la Junta de Profesores y las familias, teniendo en cuenta el propósito de éstas respecto al porvenir de sus hijos, la vocación y aptitud de cada alumno y el nivel de preparación que haya conseguido en sus años anteriores de estudios.

Habrá, además, en esos dos grados, trabajos de laboratorio y trabajos de taller en madera y metal (sustituíbles para las niñas por labores y economía doméstica), dibujo, fotografía y modelado.

El Claustro de Profesores determinará qué alumnos deberán tomar parte en estas prácticas y en qué medida, teniendo en cuenta los estudios que cada uno siga.

Para los alumnos que no deban hacer prácticas de laboratorio, taller, dibujo o modelado, se organizarán en su lugar trabajos personales escritos.

Se dedicarán a estos trabajos personales y a las prácticas de taller, dibujo y modelado un mínimo de doce horas semanales.

Se reservará en estos dos grados un mínimo de ocho horas semanales a gimnasia, juegos, excursiones y visitas de Museos y lugares de interés.

6.° El número de alumnos en las clases no pasará de 30.

Si el número de los que componen un grado fuera mayor, se dividirán para dar clase en grupos y podrá aprovecharse esta división para hacer más perfecta la homogeneidad de las clases.

En las prácticas de taller y laboratorio y en los trabajos manuales, se procurará que no exceda de 15 el número de los alumnos que hayan de ser atendidos a un mismo tiempo por cada Profesor, Maestro o Ayudante.

7.° Las enseñanzas deben proponerse dos fines primordiales.

Primero. Desarrollar mediante un adecuado ejercicio las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su originalidad, su pluralidad de interés, sus aptitudes para la acción, etc.

Segundo. Hacerles adquirir la suma de conocimientos que sea, a un tiempo, contenido de cultura general, adecuada a las respectivas edades, y preparación para los estudios superiores.

8.° Los principales medios de enseñanza, ordenado según su probable eficacia, serán:

Primero. La acción.

Segundo. El estudio directo de la naturaleza o de las cosas y el ejercicio de coordinar las observaciones.

Tercero. Las lecturas convenientemente reelaboradas y asimiladas.

Cuarto. El diálogo entre profesor y alumno.

Quinto. La exposición hecha por el maestro.

En la Sección elemental se acentuará muy especialmente la correlación entre la actividad de pensar y la actividad creadora y ejecutora, de modo que siempre que sea posible se combinen en todas las enseñanzas el pensamiento y la acción, supliendo así con el trabajo en clase la menor fijeza de los niños para su preparación a solas.

9.° Los métodos de enseñanza deben inspirarse en estos principios:

Primero. Despertar en el niño la curiosidad hacia las cosas y basar en ella el proceso didáctico.

Segundo. Evitar en cuanto sea posible toda ficción que tienda a provocar un interés artificioso e inadecuado; y

Tercero. Reclamar por parte del alumno un esfuerzo de trabajo, que será tanto más intenso y eficaz cuanto más proceda de una motivación interna (la curiosidad, el instinto de actividad creadora, la conciencia moral, la satisfacción de alcanzar un fin).

10. La enseñanza de la Religión se ajustará, en la Sección preparatoria, a las disposiciones vigentes para las escuelas elementales públicas, y en la Sección secundaria a las disposiciones que rigen en los Institutos oficiales de segunda enseñanza.

11. La enseñanza de la Lengua castellana, Preceptiva literaria e Historia de la Literatura, comenzará con intensidad en la Sección preparatoria como ejercicio de interpretación, de relación de ideas y de expresión en el niño. En su total desarrollo deberá atender:

a) Al dominio del idioma como medio fiel y dócil de expresión del pensamiento, y a la formación de un estilo personal vigoroso.

b) A la educación del raciocinio, utilizando el análisis lógico del lenguaje.

c) A la educación del gusto, mediante el conocimiento de obras selectas de la Literatura patria y extranjera.

12. La enseñanza de las Lenguas clásicas debe proponerse:

Primero. Manejarlas para poder traducir los textos corrientes sin auxilio de diccionario.

Segundo. Familiarizar con las obras maestras de literaturas clásicas, e iniciar en el conocimiento de la cultura de Grecia y Roma.

13. La enseñanza de las lenguas vivas tendrá para los países modernos un fin análogo; pero debe también aspirar al uso fácil, oral y escrito.

14. La enseñanza de la Geografía se unirá, por un lado, a las Ciencias Naturales, para dar una visión sintética de nuestro planeta y de los grandes procesos de su formación, y por otro, a la Historia y la Sociología, para hacer comprender las relaciones mutuas entre el medio físico y el hombre.

15. La enseñanza de la Historia, que comenzará con narraciones sueltas, alrededor de los grandes momentos o las grandes figuras de España y del mundo, debe orientarse en estas direcciones principales:

Primera. Análisis de la complejidad infinita de los hechos humanos y ensayo de su clasificación, relación y comprensión.

Segunda. Formación de síntesis de períodos de la vida de la humanidad desde varios puntos de vista de la cultura humana (política, social, artística, filosófica, científica, religiosa, etc.).

Tercera. Educación del sentido histórico, para ver cada realidad actual como manifestación última de un proceso.

16. Las enseñanzas filosóficas tenderán a dar una explicación elemental de los fenómenos anímicos, de los procesos del pensamiento y de los ideales que orienten a la humanidad. En la especialización se podrá iniciar un estudio de las doctrinas filosóficas, como sistema, en su evolución histórica y en cuanto aspiran a la fundamentación de las Ciencias.

17. La enseñanza matemática, que comenzará con ejercicios de cálculo mental y escrito, debe poner las leyes abstractas de la cantidad al servicio de las necesidades cotidianas y de los problemas técnicos; pero paralelamente a esa dirección aplicada, ha de educar la mente del niño para la lógica pura del número y del espacio.

Con los alumnos especializados en Ciencias se llegará a las

nociones fundamentales del cálculo infinitesimal y a las bases de los sistemas geométricos de representación.

18. De un modo análogo, la enseñanza de la Física y de la Química tratará:

a) De familiarizar a los niños con las leyes de la materia, mediante las manipulaciones en que sensiblemente se revelan.

b) De aclararles, mediante experimentos, los procesos de los fenómenos naturales y de los productos industriales más corrientes.

c) De abrir en su espíritu la visión lejana de los grandes problemas científicos que en ese orden tiene ante sí la humanidad.

19. Las Ciencias naturales, en la Sección preparatoria, incluyen nociones de Cosmografía, Geología (con Geografía física) y Biología (Botánica y Zoología). En el período del bachillerato se hace una división, quedando a un lado, bajo el nombre tradicional de Historia Natural, la Geología (que incluye la Geografía física) y la Biología, y a otro la Física, Cosmografía y Química.

Se estudiarán las Ciencias naturales en los gabinetes y en el campo. La parte descriptiva y clasificadora, que los niños deben hacer mediante dibujos del natural y colecciones, se completará con observaciones y experimentos de Fisiología y Biología. Además del conocimiento de los grupos principales de seres, debe aspirarse a que el niño adquiera una clara conciencia de los criterios que sirven para clasificarlos, así como de las líneas fundamentales de la evolución de las especies. Estos estudios deben ser, además, instrumentos para educar el poder de observación y el cuidado de los detalles.

20. Los trabajos manuales comprenderán: la caligrafía y los trabajos en cartón, papel, alambre, mimbres, etcétera, para los niños más pequeños; el modelado, la carpintería, la mecanografía y las labores para niñas, en los grados intermedios; la fotografía, los trabajos en metal y las labores y economía doméstica para niñas, en los grados superiores; y el dibujo en todos los grados.

Se usarán los trabajos manuales como medios eficaces para la educación de los sentidos, para alcanzar la perfecta correlación entre la mente y la mano, y como auxiliares para el desarrollo mental.

Ofrecen, además, excelente ocasión para estudios con los cuales

pueden combinarse, v. gr.: Las Matemáticas, la Física, las Ciencias naturales; servirán por último, de contraste para apreciar las aptitudes de los niños y de motivo para que se revelen.

21. Los trabajos prácticos incluídos en el plan serán manipulaciones de Laboratorio al servicio de la enseñanza de las Ciencias.

Para los trabajos personales que se hacen sobre los libros se señalan horas de estudio.

22. La Gimnasia y los juegos, además de atender al desarrollo físico, serán medios de educación social, disciplina e inhibición.

La Música y el Canto tratarán de educar la voz y el oído, formar el gusto y familiarizar con las canciones populares nacionales.

De los alumnos

24. Hasta el día 30 de septiembre se admitirán inscripciones provisionales de alumnos entre ocho y once años de edad.

Se admitirán también provisionalmente inscripciones de alumnos de otras edades, a reserva de que su preparación y desarrollo mental sean asimilables a los de las edades normales indicadas, y de que los profesores estimen, en cada caso, que la diferencia de edad no será obstáculo a la educación y enseñanza en común.

La inscripción provisional de cada alumno hará constar: fecha y lugar de nacimiento; nombres, nacionalidad, domicilio y ocupación de los padres o de las personas legalmente encargadas del niño; estudios que ha realizado con anterioridad y escuelas, establecimientos o lugares donde los haya hecho.

25. En la primera decena de octubre se hará en el Instituto-Escuela un reconocimiento médico y pedagógico de los inscritos, para eliminar a cuantos no reúnan las necesarias condiciones de normalidad en su salud y desarrollo. En los mismos días, los profesores harán interrogatorios de los niños y, cuando lo crean necesario, de las familias, a fin de conocer lo más aproximadamente posible la preparación de cada alumno y el propósito de sus estudios.

El reconocimiento médico y los interrogatorios de los profesores servirán de base para las admisiones definitivas, que serán acordadas en Junta de profesores, teniendo en cuenta el número de plazas disponibles en cada año.

26. Los alumnos admitidos abonarán, por derechos de matrícula y académicos, en papel de pagos al Estado, 54 pesetas por

cada grado, lo mismo de la Sección preparatoria que de la Sección secundaria.

27. En las dos primeras semanas de octubre harán los profesores las rectificaciones necesarias para la clasificación definitiva de los alumnos, colocando a cada uno en el grado que le corresponda, según su preparación.

28. La inclusión en el grado primero de la Sección secundaria supondrá el dominio de las materias que constituyen el programa oficial en las escuelas públicas y, además, nociones de Francés. En el primer año de funcionamiento del Instituto-Escuela se podrá, sin embargo, dispensar ese conocimiento de Francés; pero los alumnos que no lo posean recibirán el suplemento de enseñanza de dicha lengua que determinen los profesores.

29. La graduación será revisada tres veces en cada curso, aprovechando las épocas de vacaciones, es decir, en los primeros días de octubre, en los primeros días de enero y después de Pascua de Resurrección. Cada alumno podrá en esas épocas ser promovido a un grado superior, quedar en el que estaba o ser colocado en un grado inferior. La colocación de cada alumno será decidida por acuerdo de todos los profesores con quienes tenga enseñanzas. En caso de que no exista unanimidad, se someterá la solución a la Junta general de profesores del Instituto-Escuela. Toda promoción de un alumno a un grado superior deberá ir acompañada del abono de los derechos de matrícula previstos en el artículo 26.

30. En el expediente personal oficial de cada alumno se harán constar los datos requeridos en el artículo 24, la fecha de ingreso, los estudios que ha seguido, el tiempo que ha permanecido en cada grado, las prácticas de taller y laboratorio y los trabajos manuales que haya realizado.

31. La declaración de fin de estudios de Bachillerato, a los efectos del artículo 5.° del Real decreto de 10 de mayo de 1918, no podrá ser hecha sino para niños que hayan cumplido al menos los diez y siete años. Será acordada en Junta general de profesores del Instituto-Escuela, previa revisión del expediente personal y un examen final, salvo si la Junta, en vista de la experiencia de los seis años, conceptuase que éste es innecesario.

32. El Instituto procurará mantener la mayor comunicación posible con las familias de los alumnos, a fin de conseguir la

cooperación de la Escuela y el hogar en la obra de la educación de los niños. Dará cuenta el Instituto periódicamente de la conducta y trabajo de los alumnos a sus padres o encargados.

33. Se fomentarán entre los niños las Asociaciones para juegos, lecturas, excursiones, mutualidades, cooperativas y cualesquiera otros fines culturales, económicos o recreativos propios de su edad.

34. La disciplina del Instituto-Escuela, por lo que se refiere a los alumnos, deberá basarse en el ascendiente de los maestros, el ejemplo, el poder del ambiente y el sano espíritu corporativo.

Siendo fin primordial de la educación la formación del carácter, la vida normal de la Escuela debe desenvolverse en un ambiente de libertad y de mutua confianza. Para corregir las faltas de los alumnos se procurará, ante todo, suprimir las causas o excitantes que las motivan o favorecen. Cuando sea necesario intervenir directamente, se usará la amonestación privada.

35. En los casos en que la Escuela carezca de acción suficiente sobre un alumno, o cuando su conducta o el atraso de sus estudios revelen que no obtiene el fruto que podía esperarse, se indicará a su familia la conveniencia de retirarlo. Si la familia no lo hiciese y la permanencia del alumno en la Escuela fuera un obstáculo para la marcha normal de ésta, la Junta de profesores podrá acordar su separación.

36. Todo alumno que abandone definitivamente el Instituto-Escuela tendrá derecho al certificado de estudios y al dictamen de equivalencia previsto en el artículo 6.º del Real decreto de 10 de mayo último. El certificado se basará en el expediente personal de que trata el artículo 30, y el dictamen será acordado por la Junta de profesores.

37. Un cierto número de alumnos podrá vivir en el Grupo de niños o en el Grupo de niñas de la Residencia de Estudiantes.

Los que vivan en Madrid con sus familias o encargados podrán recibir la comida del mediodía y la merienda.

Del profesorado.

38. Los catedráticos o auxiliares de Instituto, maestros y profesores incorporados al Instituto-Escuela, para dar las enseñanzas de grado preparatorio o de grado secundario, se entenderá que aceptan:

1.º Trabajo de clases, dirección de laboratorio y ejercicios prácticos hasta un máximo de veinticuatro horas semanales.

Llevará cada catedrático o maestro un cuaderno donde conste el trabajo realizado en cada clase.

2.º Corrección de ejercicios escritos de sus alumnos.

3.º Cooperación en la vigilancia y en los juegos.

4.º Cooperación en las excursiones tanto en días de trabajo como en días festivos.

5.º Participación en las reuniones de profesores y en cualesquiera otros trabajos comunes.

Cada catedrático podrá ser encargado de enseñar materias diversas, siempre que pertenezcan a la Facultad de donde él proceda.

39. Los aspirantes al Magisterio secundario podrán ser encargados de clases y correcciones de ejercicios; cooperarán en la vigilancia, juegos y excursiones, y serán llamados a las reuniones de profesores cuando se trate de asuntos en que deban intervenir.

40. La Junta designará el personal que haya de encargarse de dirigir los trabajos manuales, prácticas de artes y ejercicios de taller.

41. Los catedráticos o auxiliares de Instituto, maestros y profesores encargados de enseñanzas, formarán la Junta de profesores para las decisiones que se le encomiendan en este Reglamento y para las demás que requiera la vida interna del Instituto-Escuela.

De los aspirantes al Magisterio secundario

42. Los aspirantes al Magisterio secundario serán admitidos cada año por la Junta, dentro de las condiciones que marca el artículo 10 del Real decreto de 10 de mayo último, y en número limitado de plazas, a fin de hacer eficaces las prácticas. La admisión se hará en el mes de septiembre, en el mes de diciembre o durante las vaciones de Semana Santa. Los aspirantes dirigirán sus peticiones a la Junta, expresando: edad, estudios y prácticas de enseñanza realizados con anterioridad y centros donde se hicieran; publicaciones, trabajos inéditos o notas de estudios; lecturas o experimentos que puedan aducir, y especialidad a que desean dedicarse. La Junta podrá llamar a los aspirantes para interrogarles, si necesitara información complementaria.

Podrá la Junta remunerar las enseñanzas que encomiende a los aspirantes o concederles becas.

43. Para la formación de los aspirantes que prescribe el artículo 11 de dicho Real decreto, se agruparán por especialidades, ajustándose a la naturaleza de cada una los planes de estudios y prácticas que se les prescriban. Estas prácticas se extenderán a un plazo mínimo de dos años.

44. Los profesores especiales que, según el artículo 12 de dicho Real decreto, han de dirigir la formación pedagógica de los aspirantes, serán también designados según una división en secciones de materias homogéneas.

45. Las Secciones a que se refieren los artículos precedentes, serán:

1.ª Sección preparatoria, con todos sus estudios elementales.

2.ª Lengua y Literatura castellanas y Lenguas y Literaturas modernas.

3.ª Geografía política e Historia.

4.ª Psicología, Lógica, Etica, Derecho y estudios sociales filosóficos.

5.ª Matemáticas.

6.ª Ciencias físicoquímicas.

7.ª Ciencias Naturales, Fisiología, Higiene y Agricultura.

8.ª Lenguas y Literaturas clásicas.

9.ª Trabajos manuales y artísticos.

La Junta propondrá el establecimiento sucesivo de estas Secciones a medida que el Instituto-Escuela ofrezca ocasión bastante para las prácticas y que la Junta crea disponer de personal para dirigir la formación de los aspirantes.

46. Se formará a cada aspirante un expediente personal, donde consten: la fecha de su admisión, los estudios y prácticas docentes que haya realizado con anterioridad y los estudios prácticos, trabajos personales y experimentales que conforme al artículo 11 del Real decreto realice cada año.

De los edificios, mobiliario e instalaciones.

47. Hará la Junta al Ministerio la propuesta de emplazamiento, tipo y condiciones esenciales para la construcción de uno o varios

edificios destinados al Instituto-Escuela, así como de las instalaciones y mobiliario que juzgue deban ser adquiridas.

Mientras el edificio se construye podrá la Junta instalar el Instituto-Escuela en local alquilado o en los que ocupa la Residencia de Estudiantes.

De Real orden lo digo a V. I. para su conocimiento y efectos. Dios guarde a V. I. muchos años. Madrid, 10 de julio de 1918.-Alba.-Señor Subsecretario de este Ministerio.

DOCUMENTO NUM. 3

INSTRUCCIONES Y CONSEJOS PARA LOS ASPIRANTES AL MAGISTERIO SECUNDARIO

La Junta desea que la formación de los aspirantes al Magisterio secundario sea tan intensa como permitan los medios y el personal disponibles. Esa preparación tiene dos partes: una, en España, para la cual se ha señalado un plazo mínimo de dos años; otra, en el extranjero, donde serán enviados aquellos aspirantes que hayan dado pruebas de aptitud y vocación.

Para poder hacer suficientemente eficaz el plan de trabajo de los aspirantes, ha sido necesario declararlo incompatible con toda otra ocupación que absorba, de un modo continuo, su atención y sus fuerzas. Por consiguiente, no deberán encargarse de dar enseñanzas fuera del Instituto-Escuela, ni aceptar ocupaciones de oficina y otras semejantes que, si por el momento pueden reportarles una pequeña ventaja económica, serán en definitiva un motivo de agotamiento y atraso.

Se ha adoptado, por otra parte, un sistema de estudios y prácticas que llena para cada aspirante tantas horas como prudentemente pueden dedicarse a un esfuerzo intelectual. El resto del día debe consagrarse al descanso y al ejercicio físico, cuyo descuido tanto aminora la vitalidad y el rendimiento (incluso, claro está, el científico) de nuestra raza.

Plan de trabajo.

1.° *Prácticas en el Instituto-Escuela.*—Se han distribuído de manera que, hasta donde es posible, dedique a ellas cada aspirante las mañanas o las tardes, quedándole medio día para los otros sectores de su preparación.

Las prácticas comprenden:

a) Enseñanzas de que serán encargados, dentro de la especialidad de cada uno. Se ha procurado que no sean enseñanzas

sueltas, ni mucho menos sustituciones ocasionales del profesor. Se ha preferido encargar a cada aspirante de la enseñanza de una materia a un grupo de niños, a fin de permitirle iniciativa, ofrecerle estímulo y exigirle responsabilidad.

Cada clase que hayan de dar debe ser cuidadosamente preparada. Nada más funesto que la improvisación, aun en el caso de materias elementales ya conocidas. La preparación de las clases supone: *a)*, la clasificación y delimitación de la materia en un programa o cuestionario donde de antemano se fija la finalidad, es decir, el campo de conocimientos y de ideas que el maestro se propone hacer descubrir a los niños en el tiempo disponible; *b)*, el método y los recursos que el maestro se propone emplear para despertar la atención de los niños, ofrecer pasto a su curiosidad y encauzarla flexiblemente hacia la finalidad prefijada. Las notas para preparación de clases y las observaciones sobre el resultado obtenido constituyen la más fecunda práctica de los aspirantes. Todas estas prácticas de enseñanzas son hechas bajo la dirección inmediata de cada uno de los catedráticos numerarios.

Métodos, programas y dificultades de realización, deben ser discutidos, desde el punto de vista de la ciencia enseñada, en los Laboratorios donde se produce; y desde el punto de vista filosófico, psicológico y pedagógico, en las clases especiales dedicadas a este fin.

b) Colaboración en la obra general educativa de la Escuela. Profesores y aspirantes tienen a su cargo la disciplina, el cultivo de los buenos modales, el influjo sobre la vida moral de los niños, sobre su aseo personal, su nobleza de carácter, su veracidad, su aplicación, su devoción social, su poder de inhibición, y en general, cuantas modalidades integran lo que se llama "formación del carácter".

Esta acción educadora, corriente vital básica de una escuela, y *considerablemente más difícil que la enseñanza en las clases, se* ejerce, no sólo en éstas, sino principalmente en los juegos, las excursiones, la vida social de la Escuela y las conversaciones privadas con los niños. Está basada en el ejemplo y en el prestigio moral del maestro. Una ropa manchada, una cara sin afeitar, revelando pereza o despreocupación; una frase de mal gusto, un ademán de ira, quitan de tal modo autoridad ante la mirada penetrante (aunque generalmente irreflexiva) de los niños, que acarrean a veces el fracaso de un maestro, cualesquiera que sean su ciencia y su laboriosidad. No hay nada en la conducta de un

maestro, dentro o fuera de la Escuela, que sea indiferente para la educación de los niños.

2.º *Preparación científica en la especialidad a que cada aspirante piense dedicarse.* Se hará en los Laboratorios de que la Junta dispone, bajo la dirección de personal competente. Recibirá cada aspirante un tema o una serie de problemas para su trabajo personal y además podrá colaborar en las investigaciones que especialmente le interesen.

Este trabajo de Laboratorio será completado con lecturas a fin de llevar al día el avance científico, para lo cual facilitan los Laboratorios libros y revistas.

Los aspirantes pueden disponer: del Centro de Estudios Históricos para los trabajos filológicos, literarios o históricos; del Laboratorio matemático, los Laboratorios de Ciencias naturales, el Laboratorio de Investigaciones físicas y los Laboratorios de Química, para la preparación en cada una de esas ciencias.

3.º *Estudios pedagógicos y filosóficos.*— Los que la Junta puede por ahora recomendar u ofrecer a los aspirantes, son:

a) Las varias clases sobre Filosofía y Pedagogía en la Universidad Central y en la Escuela de estudios superiores del Magisterio, donde probablemente serán admitidos los aspirantes, si lo solicitan.

b) Asistencia a algunas de las enseñanzas que se dan en la sección preparatoria del Instituto-Escuela y que se prestan a ensayos y discusión de métodos. El nivel elemental, el carácter enciclopédico, la iniciación de los alumnos en conocimientos enteramente nuevos, la vivacidad e iniciativa de los niños pequeños, ajenas a todo miedo o afectación, dan a esas clases preparatorias un valor extraordinario para los aspirantes.

c) Lecturas de libros sobre Educación, Filosofía y Psicología, que la Junta pone a disposición de los aspirantes. Para hacerlas más fructíferas, se han organizado reuniones destinadas a resolver dudas, señalar orientaciones y comentar las lecturas hechas.

4.º *Enseñanzas de idiomas.*— La Junta pone a disposición de los aspirantes enseñanzas gratuitas de francés, inglés y alemán. Todo aspirante está obligado a aprender por lo menos dos de esas lenguas vivas, para poder leerlas sin dificultad.

5.º No podrán continuar en el Instituto-Escuela ni serán elegidos para ir al extranjero sino los aspirantes que ajusten su

preparación a las instrucciones precedentes y puedan mostrar en sus trabajos escritos, preparaciones de Laboratorio, cuadernos de notas, programas, resúmenes de lecturas, ensayos sobre métodos, etc., que han obtenido suficiente fruto.

Tampoco expedirá la Junta certificados ni elevará propuestas al Ministerio sino en favor de los aspirantes que alcancen la formación teórica y práctica que estas instrucciones tratan de regular.

DOCUMENTO NUM. 4

RELACION DE PROFESORES (1918-1936)

A) SECCION PREPARATORIA.

Estrella AGRAZ
María ALARCON
Milagros ALDA
Isabel ALFONSO OLIVARES
María Teresa ANDOIN
Teresa ANDRES
Isabel L. APARICIO
Juliana APARICIO GONZALEZ
Pilar ARENAL
Enriqueta AROCA GORRAIZ
Victorin ARMAND
Eulalia BACH
Josefa BALLESTA
Consuelo BAÑULS
Petra BARNES
María Isabel BARREIRO FERNANDEZ
María BARRIO SANCHEZ
Blanca BEJARANO
Ana BELTRAN MENÉNDEZ
Rafael BENEDITO
Ana BENITEZ RAMIREZ
Teodorio BERNARDO
Annette BERTAUX
Alejandrina BORREGO
Felipa BRIEVA
Pilar BULNES
Teresa BUSUTIL
Matilde CALVO
Ramona CAMPO VAZQUEZ
Purificación CARLOS ROCA
Josefa CASTAN ZULOAGA
María Luisa CASTAÑEDA
Eloisa CASTELLVI Y RIVELLES
María Rosa CASTILLA
Carmen CASTILLA POLO
Marta CEPIDO
Pilar CLAVER
Dolores CLAVER SALAS
Francisca COLOMA
Emérita COLOMA SANTANA
Ana COMAS
María CUADRADO ZABILDEA
Soledad DUADRILLERO
Felisa de las CUEVAS
Carmen CUEVAS MIGUEL
María CUYAS
Pilar DEHESA ESTEBAN
Pilar ELORZA MURUA
Concepción ENTERRIA GAINZA
Purificación ESCRIBANO CARRO
Teresa ESPINO
Cándida ESTAIRE
Victorina FALCO
Isabel FERNANDEZ
María Josefa FERNANDEZ
Pilar FERNANDEZ
Leonor FERNANDEZ SOLER
Paz FERNANDEZ TOFFE
Dolores FREIXA
Amalia de la FUENTE ABAD
Carmen GALDOS
Virginia GARAU

Jacinta GARCIA
Pilar GARCIA ARENAL
Carmen GARCIA DEL DIESTRO
Aurora GARCIA SALAZAR
María GARNACHO
Angeles GASSET DE LAS MORENAS
Cruz GIL
Elena GIL
Margarita GIL
Nieves GIL COLLADO
Angeles GOMEZ
María Josefa GOMEZ
Constanza GONZALEZ
Esperanza GONZALEZ
Estefanía GONZALEZ
Mercedes GONZALEZ
Teresa GONZALO SANZ
Josefa GORDO CUERVO
Sra. de GRANIZO
María Teresa LAMARQUE SANCHEZ
Isabel LEON
María LOPEZ
María LOPEZ CORTS
Elisa LOPEZ VELASCO
Carmen LOSADA GARCIA
Virtudes LUQUE PEREZ
Vicenta LLORCA
Paula MARTIN
Rosalía MARTIN
Ana MARTINEZ
María Teresa MARTINEZ CASTRO-VERDE
Josefa MATEU
Teresa MATEU
Margarita MAYO E IZARRA
Asunción MEDINA
Jimena MENENDEZ PIDAL
María MERINO
Greble MIRELLE
Angela MORENO
Manuela MORENO
Juana MORENO
Julia MORROS
Patrocinio MUNILLA
Isabel MUÑOZ
María José NAVAT
Teresa NOREÑA
Valentina NOREÑA FERRER
Sofía NOVOA
Margarita OBRADORS
Teresa OLIVE
Carmen PARDO CELADA
Amparo PEREZ
Guadalupe PICASSO DIAZ
Mercedes POLO DIAZ
Pía QUEIPO
Josefa QUIROGA Y SANCHEZ FANO
Coronación RANEDO
María RANERO
Teresa RECAS
Teresa REY PABON
Carmen RODRIGUEZ
Margarita RODRIGUEZ
Teresa RODRIGUEZ
Carmen RODRIGUEZ ACHA
Esperanza RODRIGUEZ CUEVAS
Concepción RODRIGUEZ MATIAS
Concepción RODRIGUEZ PELLICO
Ana María RODRIGUEZ VARELA
Margarita RODRIGUEZ DE VELASCO
Marina ROMERO SERRANO
Josefa ROVIRA
Elena ROYO
Josefa ROZABAL
María Cruz RUBIO LUCHAS
Alicia RUBY DE MATEO
Carmen RUIZ MORGUENDE
María SALVADOR
Estefanía SAN JULIAN
María SANCHEZ ARBOS
María Luisa SANCHEZ ROBLEDO
Amelia SANCHEZ RODRIGUEZ
Angeles SANET
Josefina SELA SAMPIL
Carmen SLOCKER
Isabel TELLEZ
Encarnación TOMAS
Carmen TORRE
Angela de la TORRE BRACONA
Evangelina TOUCHARD ARROYO
María TREBOL
Fernanda TROYANO DE LOS RIOS
Lucía UCEDA VELASCO
Carmen UDER
Carmen UGENA MOYA
Gloria VARELA HERVIAS
Josefa VAZQUEZ LINARES
Carmen VELAZQUEZ

Francisca VICENTE
Julia VILLAR
Juana VILLORIA GARCIA
Manuela VIÑOLO LOPEZ
Nieves VIÑUELA

B) SECCION DE BACHILLERATO.

GEOGRAFIA E HISTORIA.

Pedro AGUADO Y BLEYE
Rafael BALLESTER Y CASTELL
Francisco BARNES Y SALINAS
José CADIZ
Miguel KREISSLER
Pedro MOLES ORMELLA
Enrique PACHECO DE LEIVA
Francisco J. SANCHEZ CANTON
Manuel de TERAN ALVAREZ
Juan DANTIN CERECEDA
María A. SUAU

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA

César ARIAS HERRERO
Samuel GILI Y GAYA
Jaime OLIVER ASIN
Luz BLAZQUEZ
Carmen CASTRO
Luis MEANA

LATIN

Juan AZNAR
Santiago CASTELLANOS
Srta.DE JUAN
Antonio MAGARIÑOS
Srta. RODA
Sr. SAGARNA
José VALLEJO SANCHEZ

LETRAS

Narciso ALONSO ANDRES
Eloy DIAZ JIMENEZ
Vicente GARCIA DE DIEGO
Miguel HERRERO GARCIA

FILOSOFIA - DERECHO

Martín NAVARRO FLORES
Pedro Miguel GONZALEZ-QUIJANO
Sr. SABAN

MATEMATICAS

Juana ALVAREZ-PRIDA
Victoria BAYLOS
Rosa BERNIS
Julio CARRETERO GUTIÉRREZ
Antonio GARCES
Carmen MARTINEZ SANCHO
José A. SANCHEZ PEREZ

FISICA Y QUIMICA

Adela BARNES
Miguel A. CATALAN SAÑUDO
José ESTALELLA Y GRAELLS
Carmen HERRERO AYLLON
Andrés LEON MAROTO
Pilar MARTINEZ SANCHO
Francisco POGGIO MESORANA
Sra. MORATINOS de Poggio

CIENCIAS NATURALES

Benedicto CEA
Luis CRESPI JAUME
Guillermo FERNANDEZ ZUÑIGA
Encarnación FUYOLA
Federico GOMEZ LLUECA
Antonio MARIN Y SAIZ DE VIGUERA
Sr. PEREZ RAMIREZ
Vicente SOS BAYNAT

RELIGION

Antonio ALONSO NUÑEZ
Santos ALVAREZ MALAGUEÑO
Mariano ARRANZ COLMENAREJO
José COLLADO FERNANDEZ
Segundo ESPESO Y MIÑAMBRE
Angel FERNANDEZ FERNANDEZ

Mariano INFANTE TORIO
Andrés LUCAS COSLA
Albino PAJARES LIEBANA
Luis RUIZ LEDESMA
Tomás RUIZ DEL REY
Juan SANGÜESA AGUARON
Juan ZARAGÜETA BENGOECHEA

IDIOMAS

FRANCES

Annette BERTAUX
Odette BOUDES DE MARTINEZ
Madeleine CANDALOT
Maurice COINDREAU
Auguste CORNEILLE LINDTROM
Louis CHEVALIER
Antoinnette de GARCIA-RADALAT
Edmonde GILLET
Guillaume GOSSE
Henri LAGEYRE
Elie LAMBERT
Jacques LANGLADE
Margarita LAPELIER DE OBRADORS
Jeanne LAUTELADE DE ORTI
Germaine MARIN
Isabel MONTES
Fréderic POUVERELLE
Noel REY
Alice RUBY DE MATEOS
Robert RIVET
Pierre ROUSSEAU
Gabriel SALESSES
Señor SARRAILH
Señora SARRAILH
Marcel SCHWEITZER
Marie SOUTIRAS DE CURUTCHET
Jeanne STOUQUE
Edouard SURMELY
Juliette TECHINE
Luisa de la VEGA

INGLÉS

H.A.K. BOYD
Nan BRADSHAW
Miriam CASTRO
Nora CRADOCK
Barbara FINLAY
Molly FITZ-GERALD
Pedro GARCIA FINIS
W.D. HALL
Roberto V. HALSEY
Walter IRLAND
Joy Blaw JONES
Willian H. MASEY
Gladdys B. MOBBS
Miss MOORE
Enrique D. PHILIPS
Miss RAMELLI
Clifford SCOTT HABBIJAM
Miss SELDEN
Mary T. SMITH
Nora SWEENEY
B.S. WILMORE

ALEMAN

Matilde BRAUNNS
Emma FISCHER
Teresa GREIMEL
Oswald JAHNS
Elsa PAWOLLECK DE VARON
Agnes SAGAN
Anna SANCLER
Eva SEIFFERT
Guitta STOTER

ENSEÑANZAS ESPECIALES

MUSICA

Edgar AGOSTINI BANUS
Filomena ALVAREZ DIAZ UFANO
Rafael BENEDITO VIVES
Matilde BRAUNNS
Eladia CANEIRO MAYOR
Carmen CARRERO RODRIGUEZ
Leticia ETAYO MONTON
Victorina FALCO DE PABLO
Leonor FERNANDEZ SOLER
Josefina MAYOR FRANCO
MEDINA DE SANCHO

María Teresa MUEDRA BENEDITO
Sofía NOVOA
María RODRIGO BELLIDO
Magdalena RODRIGUEZ MATA
Rogelio del VILLAR

DIBUJO - PINTURA - MODELADO

Francisco ALCANTARA
Jacinto ALCANTARA
Francisco BENITEZ MELLADO
Luz BLAZQUEZ ESCUDERO
Matilde CALVO RODERO
Cándida ESTAIRE VALLE
Pilar FERNANDEZ AGUILAR
Isabel FERNANDEZ MARTINEZ
Estrella FONTANALS
María Luisa GARCIA SAINZ
Aniceto GARCIA VILLAR
Lorenzo GASCON
Manuel GOMEZ CUETO
Carlos GOMEZ HERNANDEZ
Isabel IRUELA GONZALEZ
María del Carmen LLORENTE SUNYE
Blanca MANZANARES
Carlos MORENO
Manuela MORENO GRACIANI
Dolores MUÑOZ DE LA RIVA
Mercedes POLO
Antonia QUIROGA SANCHEZ FANO
Josefa QUIROGA SANCHEZ FANO
José M.ª RIVAS EULATE
Isabel RODRIGO SANCHEZ-CONTADOR
Alfonso ROJAS GOMEZ
Dolores VALERO ALDEA
Emeterio VALIENTE GARCIA
Ramona VIDIELLA DE MASRIERA

JUEGOS Y DEPORTES

Luis AGOSTI
Joaquín AGUIRRE ORTEGA
Carmen CARRERO RODRIGUEZ
Irene de CASTRO MARTIN
María DATAS
Teresa GARCIA DEL DIESTRO
Ana GASSET DE LAS MORENAS
Estefanía GONZALEZ GARCIA
Rafael HERNANDEZ CORONADO
Valentín de la LOMA FERNANDEZ
Carmen LOPEZ BOCH
Lucinda MOLES PIÑA
Margot MOLES PIÑA
Jacobo ORELLANA
Manuel ROBLES ROJAS
Josefa ROZABAL LLOBATERAS
Germán SOMOLINOS ARDOIS
Manuel de TERAN ALVAREZ
Ramón URTUBI
Aurora VILLA OLMEDO

CARPINTERÍA

Antonio GRANER
Joaquín MARTIN
Jaime ROSELLO ROVIRA
Antonio ROSELLO VIDAL
José RUIZ CORTON

DOCUMENTO NUM. 5

RELACION NUMERICA DE ASPIRANTES AL MAGISTERIO SECUNDARIO (1918-1934)

Curso	Cursos anteriores	Nuevo ingreso	Hombres	Mujeres	Total
1918-19.....	—	16	11	5	16
1919-20.....	11	8	13	6	19
1920-21.....	6	11	7	10	17
1921-22.....	15	7	13	9	22
1922-23.....	17	16	23	10	33
1923-24.....	5	26	26	5	31
1924-25.....	28	15	35	8	43
1925-26.....	40	5	38	7	45
1926-27.....	35	18	41	12	53
1927-28.....	35	13	31	17	48
1928-29.....	28	20	32	16	48
1929-30.....	45	9	36	18	54
1930-31.....	34	19	28	25	53
1931-32.....	41	19	31	29	60
1932-33.....	41	17	33	25	58
1933-34.....	27	41	30	38	68
			TOTAL.....		668

DOCUMENTO NUM. 6

EVOLUCION DEL ALUMNADO (1918-1934)

Curso	Sección Primaria		Bachillerato		Total
	V	H	V	H	
1918-19.....	83	91	83	91	174
1919-20.....	141	117	125	133	258
1920-21.....	232	179	217	194	411
1921-22.....	296	227	267	256	523
1922-23.....	356	282	313	325	638
1923-24.....	402	313	335	380	715
1924-25.....	428	328	357	399	756
1925-26.....	482	380	413	449	862
1926-27.....	543	451	487	507	994
1927-28.....	671	435	674	522	1.190
1928-29.....	—	—	838	566	1.404
1929-30.....	356	581	887	523	1.480
1930-31.....	—	—	1.086	657	1.693
1931-32.....	418	618	1.036	653	1.639
1932-33.....	420	615	1.035	672	1.707
1933-34.....	509	437	1.036	675	1.711

INDICE DE NOMBRES