



**La institución
libre
de enseñanza
(1876-1976)**

**A. JIMENEZ-LANDI: LA INSTITUCION EN SUS
GOGICAS**

L. GARCIA DE VALDEAVELLANO:

**. MOLERO: LA ILE Y SUS REI
DE LA II REPUBLICA**

● **E. GUERRERO
OBRERAS**

**LA ILE Y LA
SIGLO**

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Sebastián Martín-Retortillo
Baquer

*Asesores del Consejo
de Redacción:*

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

La Dirección de la Revista no se hace
responsable de los juicios personales de
sus colaboradores



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito legal: M 57/1958
Imprime: Boletín Oficial del Estado

13 ★ Marzo-abril 1976

EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA

RIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00



Sumario

	Páginas
EDITORIAL	3
ESTUDIOS	
MARIA DOLORES GOMEZ MOLLEDA: Giner y la juventud universitaria de la revolución.	5
JOSE ANTONIO-PEREZ RIOJA: Un maestro y precursor: Don Julián Sanz del Río.	19
GERMAN GOMEZ ORFANEL: La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero.	28
ANTONIO JIMENEZ-LANDI: La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas.	48
LUIS GARCIA DE VALDEAVELLANO: La «Residencia de Estudiantes» y su obra.	55
ENRIQUE GUERRERO SALOM: La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo.	64
ANTONIO MOLERO PINTADO: La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República.	82
ENTREVISTAS	
JIMENA MENENDEZ-PIDAL.	91
REGINALD BROWN.	93
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	103
RAMIRO DE MAEZTU: Don Francisco.	104
ANTONIO MACHADO: Don Francisco Giner de los Ríos.	107
DOCUMENTACION	
Estatutos de la ILE.	109
Programa de la ILE para 1934.	113

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Información educativa: *República Federal de Alemania*: Lealtad de los funcionarios hacia la Constitución. Desempleo entre jóvenes sin cualificar. *Bélgica*: Reforma de la enseñanza secundaria. *Francia*: Reforma de la escuela elemental. Manifestaciones estudiantiles contra los proyectos reformistas universitarios. *Grecia*: Modernización del sistema educativo. *Italia*: Las elecciones estudiantiles revelan un giro hacia la izquierda. Quienes terminan la escuela rechazan los trabajos manuales. *Suecia*: Encuesta sobre las actitudes de la juventud. *Suiza*: La situación de los jóvenes en el mercado laboral. 121

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA. 133
 FRANCIA: Texto de la Orden reformando el segundo ciclo universitario. 134

BIBLIOGRAFIA

Notas críticas:

JULIO SEAGE, G. JUNOY y OTROS: La educación en Francia.—COMISION CARNEGIE: Hacia una sociedad del saber.—EDUARDO GARCIA DE ENTERRIA: Curso de Derecho Administrativo.—RAMON MARTIN MATEO: Ordenación del sector público en España.—ELISE FREINET: L'école Freinet reserve d'enfants.—SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA: Por una reforma democrática de la enseñanza. 143

La educación en las revistas 151

Libros recibidos. 156

Editorial

Van a cumplirse, año tras año, cien desde que se creara la Institución Libre de Enseñanza y ésta suele ser conmemoración propensa a los homenajes. La REVISTA DE EDUCACION le rinde el suyo dedicándole este número monográfico. No es menos frecuente que los homenajes se conviertan en simples recordatorios; no es esa la intención en este caso. Este número, al que el centenario sirve sólo de pretexto, es, en esencia, un número de actualidad educativa y encuentra por ello su única justificación en la vitalidad de muchos presupuestos institucionistas.

Es sabido que la Institución nace —causa inmediata— como consecuencia de la «segunda cuestión universitaria», pero ello es sólo cierto si nos referimos al centro de enseñanza que tiene por primeras aulas un piso de la calle de Esparteros. Este centro es sólo la concreción de un impulso por la generalización y reforma de la enseñanza en nuestro país, que arranca del optimismo antropológico y de los afanes educativos de los «ilustrados», y que cuenta ya con tradición y resultados en 1876.

Es a partir de esta fecha cuando se inicia el ensayo «en pequeño» de corrientes pedagógicas, con vocación de aplicación general al sistema educativo español; cuando a través del BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, que empieza a editarse en 1877) penetra en nuestro país información respecto a los problemas de educación en el mundo, debates pedagógicos, propuestas de reforma del sistema educativo, bases de discusión sobre el papel del Estado y la sociedad en la organización de la enseñanza, denuncias, en fin, de nuestra pobreza educativa, que, sin duda, no es excepcional respecto a otros campos de actividad social.

Los efectos administrativos de la «segunda cuestión universitaria» son revocados en 1881, lo que coincide con una mayor receptividad oficial a las ideas y proyectos institucionistas. Bajo la inspiración, y a veces con el impulso directo de éstos, aparecen el Museo Pedagógico, la Escuela Superior del Magisterio y el propio Ministerio de Instrucción Pública, coincidiendo éste con la llegada del nuevo siglo.

El institucionismo, punto de confluencia de múltiples preocupaciones educativas diferenciadas frecuentemente en sus alternativas concretas, se plantea con insistencia soluciones al retraso cultural de España; es consensus generalizado que hay que poner a un número, cada vez más amplio, de nuestros conciudadanos en contacto con los niveles y las formas de producción cultural de los países adelantados. Con este propósito y con amplia partici-

pación directora de institucionistas, surge en 1907 la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. En el seno de ésta, a partir de 1910, se van creando el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, el Jardín Botánico, el Museo de Antropología, la Escuela Española de Roma. Más tarde el Instituto-Escuela, centro de ensayo para las reformas en la enseñanza media. La Junta para Ampliación de Estudios realiza en sus casi treinta años de existencia—fundamentalmente a través de sus pensiones en el extranjero—una labor de indudable importancia en la cultura española, todavía sin determinar.

A través de estas concreciones de carácter oficial sobre las que los hombres de la Institución ejercen su influencia, a través del BILE, que ofrece en sus páginas el debate sobre los problemas educativos españoles, la Institución Libre de Enseñanza, y el propio centro en que se concreta, están íntimamente vinculadas al difícil caminar de la educación en España a lo largo de muchas décadas. Sus planteamientos nos aportan hoy, luz, ideas y, muchas veces, vitalidad para encarar los múltiples problemas de un sistema educativo que cada vez adquiere mayor importancia en la sociedad española.

Por eso este número es un homenaje a la Institución, pero también a todos cuantos han dedicado su preocupación y sus esfuerzos al avance de la educación en España.

GINER Y LA JUVENTUD UNIVERSITARIA DE LA REVOLUCION

María Dolores GOMEZ MOLLEDA
Catedrática de la Universidad de Salamanca

No se trata de hacer en estas breves páginas sobre *Giner y la juventud universitaria de la Revolución* el análisis crítico de la idea de Universidad de don Francisco, ni de su concepto de la juventud universitaria como minoría selecta y futura gobernante de la nación. El concepto elitista de la cultura comenzó a ser discutido ya en tiempo del propio don Francisco y la misma Extensión Universitaria organizada por la ILE en respuesta al problema de la socialización de la educación y de la enseñanza también fue acusada de paternalista y burguesa por los mismos años en que se inició. Muchas puntualizaciones podían sin duda hacerse a los planteamientos educativos y universitarios de don Francisco, pero nadie puede negar valor al interés y al entusiasmo enorme con que a nivel teórico y práctico Giner abordó el tema, en tiempo en que la indiferencia por la educación, y en particular por la educación universitaria, era casi general.

En su prólogo a la segunda edición de la *Pedagogía universitaria*, don Francisco, consciente de ello, escribía:

En el momento actual, en que comienza a acentuarse con alguna energía, entre nosotros, el interés por los problemas de la educación, que ya para muchos no son vano entretenimiento de «cuatro pedagogos pedantes», debiera cada cual (...) contribuir a aclarar la nebulosidad que deforma problemas tan complejos. Poner en ellos su alma, con devoción a un pueblo que bien ha menester de auxilio de todos y que sólo así se redimiría de su servidumbre y sus tristezas—no sé si cada vez más profundas— es cosa que pide el amor y el deber, de consuno (1).

Por otra parte, hay una nota subyacente en la *Pedagogía universitaria* de Giner que no sólo no ha perdido actualidad alguna, sino que se presenta como acuciante urgencia de nuestro tiempo: *la depuración del espíritu universitario*, a la que se entregó don Francisco con insobornable decisión, como pondremos de relieve en estas páginas.

(1) GINER, F.: En el prólogo a *Pedagogía universitaria*, 2.ª edic., s. f., p. 9.

«Mientras nuestra juventud no se decida a rendir en el altar de la patria la esperanza de sus medros personales —escribe don Francisco en 1870— todos los planes de reforma social —imposibles sin cooperación— serán ilusorios y frustráneos» (2).

La idea de apoyarse en la juventud y de contar con ella, de cara al futuro, es clásica y lógica. Es de ayer y es de hoy (3). No fueron los hombres de la Institución los primeros que en España prepararon un programa exigente para la juventud, como piedra clave de la regeneración patria. Ellos mismos se presentaron como vinculados a movimientos de reforma pedagógica anteriores, aunque entre su programa y los programas del siglo XVIII y primeras décadas del siglo XIX, existieran, como es sabido, diferencias importantes.

El fenómeno de la formación de una juventud como cuerpo social es relativamente reciente; no obstante, podríamos individualizar el caso de la juventud española, como sujeto colectivo, a lo largo de la última centuria de nuestra historia. Pequeña historia ésta en la que la juventud ha sido primero sujeto pasivo —sobre todo a finales del siglo XVIII— y más tarde activo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y particularmente por las décadas anteriores y posteriores al Desastre. Juventud agente, en especial durante este segundo período, hasta tal punto que bastantes acontecimientos de la España contemporánea se deben a los objetivos específicos que, en determinados momentos de la historia, la juventud se propuso alcanzar.

Distinguió Giner a la juventud universitaria por la esencialidad de su función social.

«La Universidad —escribe— es quien educa a toda nuestra clase gobernante, especialmente por medio de la Facultad de Derecho» (4). Es la juventud la que ha de cambiar *si ha de venir de dentro el cambio* y es la Universidad la que ha de dar fórmula real a las vagas aspiraciones que en la edad juvenil agitan el espíritu, sellando con su impronta la transformación ideal, moral, intelectual y material de su vida. Sobre esa minoría de estudiantes pertenecientes a capas inferiores, que trabaja y lucha en la Universidad, sobre esa minoría «agotada y febril», descansa —opinaba decididamente don Francisco— la España intelectual:

¡Qué digo intelectual! —escribe—, ¡espiritual!, y aún material de mañana (5).

Hemos de reconocer que la juventud de la primera mitad del siglo no había colmado las esperanzas de los anteriores reformadores. Lo mismo Alcalá Galiano que Mesonero Romanos, dos testigos excepcionales de su tiempo, nos ofrecen datos expresivos y que no dejan lugar a dudas sobre el talante juvenil

(2) GINER, F.: «La juventud y el movimiento social» (1870), *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), página 199.

(3) El profesor Pabón en su obra *Cambó*, Barcelona, 1952, p. 481, cita una frase del comisario de Instrucción Pública ruso, Lunacharsky, que da una exacta idea del lugar que ocupa la juventud en los planes de cualquier minoría «conquistadora»: «... Un Estado se defiende y consolida en tres frentes: el frente militar, del que depende el ser del Estado; el frente económico, a quien toca no el ser, sino el vivir, el seguir viviendo, y un frente *cultural pedagógico* que logra no el ser ni el vivir, sino el perdurar.»

(4) GINER, F.: «Sobre reformas en nuestras Universidades», *O. C.*, II (*La Universidad española*), p. 56.

(5) *Ibidem*, p. 53. Más tarde, a raíz del Congreso Pedagógico de 1882, junto a la preocupación por la juventud universitaria se advierte en Giner la convicción de la necesaria reforma del hombre, comenzando desde la misma edad infantil, desde el párvulo.

del momento. No había seguido en España una evolución normal la juventud del dieciocho (6), que quiso ser menos «hidalgas» y más «útil» que la de los siglos pasados.

La juventud «ciudadana constitucional» —proyecto de Quintana— brilló también por su ausencia. La juventud de los años treinta del ochocientos aún no había tomado en serio su papel de esperanza política del porvenir (7). De ella saldrían, improvisados «por nombramiento», los dirigentes y gobernantes de la primera mitad del siglo. Mesonero Romanos nos hace notar la falta de preparación política y de madurez en las ideas de estos jóvenes que llegaban a los puestos clave de la sociedad:

Aquella juventud alegre, descreída, frívola y danzadora, con el transcurso de los años, la experiencia de la vida y las revueltas de los tiempos se convirtió luego en representante de las nuevas ideas de una nueva sociedad (8).

Por otra parte, en la euforia romántica del siglo, el camino literario, más que el intelectual universitario, era sobre todo garantía de futura bonanza en la *res pública*. He aquí un párrafo de las *Escenas matritenses*, lleno de ironía y sumamente expresivo:

¿Fulano escribió una letrilla satírica? Excelente sujeto para intendente de Rentas. ¿Zutano compuso un drama romántico o un clásico epitalamio? Preciso es recompensarlo con una plaza en la Amortización. Aquel que hace buenas novelas, a formar una Estadística en una provincia. El que escribía un folletín de teatros, a representar el Gobierno español en el extranjero» (9).

La juventud de la primera mitad del siglo no había llegado a formarse seriamente para la política ni había tomado conciencia de su responsabilidad social, pero sí demostrará ya, según testimonia la publicística de la época, terciado el ochocientos, *un singular* espíritu de oposición y de resistencia a todo lo tradicional. En este momento crítico de revisión del pasado, la juventud universitaria de la Central recibirá el impacto de la presencia y del mensaje de los catedráticos krausistas, que se forman en torno a don Julián Sanz del Río. Desde ahora, el «pedagogismo», que comenzó por proponerse el ideal de hombre «útil» y siguió con el «ciudadano constitucional», va a tomar un sesgo distinto, mucho más profundo, y pasará del terreno especulativo de la filosofía krausista, al práctico, gracias a la acción extraordinariamente efectiva de Giner de los Ríos.

El tipo de estudiante español, que asistía en los años anteriores a la Revolución de Septiembre a la Universidad Central no se diferencia mucho de sus predecesores de la primera mitad del siglo. Como los hombres de la vida pública, tan peyorativamente descritos por Baroja (10), este universitario no se distingue por un mayor profundizamiento o un mayor sentido de respon-

(6) LARRA, J. de: *Artículos de costumbres*, Madrid, 1923, I, pp. 260 y ss. Véase MESONERO ROMANOS, R. de: *Memorias de un setentón*, II, Renacimiento, Madrid, 1926, pp. 20-21.

(7) MESONERO ROMANOS, R. de: *Memorias de un setentón*, p. 39. Este autor se refiere al momento de 1826. El mismo en *Escenas matritenses* (Madrid, 1851, p. 106) vuelve a hablar de la juventud preocupada de la política, aludiendo al año 1837.

(8) *Ibidem*, p. 27.

(9) *Ibidem*: *Escenas matritenses*, Madrid, 1851, p. 106.

(10) BAROJA, Pío: «Tres generaciones», O. C., Madrid, 1948, p. 568. Conferencia escrita en 1926 y leída en la Casa del Pueblo de Madrid.

sabilidad social. Los testimonios siguen siendo unánimes. La juventud estudiantil que ha cruzado el ecuador del siglo vive un espíritu ante todo donjuanesco; aspira a divertirse, a jugar, a «quemarse»; reparte su día y su noche entre las aulas, la mesa de billar, el café y el «paraíso del Real» —el público de las «alturas» en el Real era siempre considerado el más inteligente—. Es una juventud que sigue sin interesarse en la política imperante. El año 1863, Ríos Rosas exclamará dirigiéndose a los partidos medios: «No tenéis la juventud, os abandona y hace bien, porque no la enseñáis, porque os morís, ya que *comprender o morir* es la suerte de nuestro siglo» (11).

José Ordaz Avecilla, haciéndose el intérprete del grupo joven demócrata que aspiraba a formar un nuevo partido decía en el Congreso:

«En España, hasta ahora por lo menos, la juventud, los hombres nuevos, han sido en cierto modo olvidados y desdeñados por los partidos; los unos dejaron a la juventud en la calle, para que conspirara y fuera al cadalso; los otros la brindaron con el favor para que se inutilizara para el Gobierno» (12).

En los diez años que precedieron a la Revolución de Septiembre, un grupo de universitarios «nuevos» hasta entonces hoscamente apartados de la política moderada, «semejaba disponerse —escribe Giner— en la austera educación de todas sus fuerzas vivas» para el momento en que la nación, cansada del viejo orden de cosas, buscase «en la nueva generación los campeones de su honor y de su libertad» (13). La mayor parte de este grupo juvenil se había formado en las aulas de los catedráticos krausistas.

De la Universidad anterior a 1868 salió, en efecto, la juventud revolucionaria de la Septembrina, una clase escolar «de sentido y alientos democráticos», afirma González Serrano (14). Menéndez y Pelayo hace parecida observación sobre el nuevo estilo de esta juventud, que se distingue de la superficialmente liberal de la primera mitad de siglo gracias a la labor pedagógica de los «ideólogos» (15). La verdad de la afirmación de estas dos fuentes de tan distinto cariz —avanzada una, la de González Serrano; conservadora la otra, la de don Marcelino— viene avalada por otro testimonio, el de Federico Amiel, aducido por Alvarez Villamil y Rodolfo Llopis, en su trabajo sobre la Revolución de Septiembre. Amiel da las gracias a Sanz del Río por su contribución al éxito de la revolución, cuyo contenido ideológico le atribuye. Observa Villamil:

«En la formación del contenido ideológico de la Revolución de Septiembre hay tres elementos: uno político, que arranca de las Cortes de Cádiz; otro económico, provocado por la corriente librecambista, y hay sobre todo un elemento intelectual universitario. Es el krausismo. Es don Julián Sanz del Río. *Es su cátedra de la Central. Por ella desfilaron los hombres que luego dieron vida a la revolución*» (16).

(11) Cit. por GINER: «La juventud y el movimiento social», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), página 105

(12) ORDAZ AVECILLA, J.: *Diario de sesiones, 10 de marzo de 1847*, p. 855. Ordaz Avecilla, junto con Manuel M. de Aguilar, Aniceto Puig y Nicolás M. Rivero, firmará el manifiesto demócrata de 6 de abril de 1849.

(13) GINER, F.: «La juventud y el movimiento social», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), p. 102.

(14) GONZÁLEZ SERRANO, U.: «Una cuestión pedagógica», *BILE*, 1888, pp. 301-302.

(15) «Iban reclutando (los demócratas) sus individuos entre la juventud salida de las cátedras de los ideólogos y de los economistas» (MENÉNDEZ Y PELAYO, M.: *Heterodoxos*, VI, p. 279).

(16) ALVAREZ VILLAMIL y LLOPIS, Rodolfo: *La revolución de septiembre*. Ediciones Espasa, 1929, p. 40.

La aparición de Sanz del Río y de los catedráticos de su círculo en la Central significó, ante todo en la Facultad de Derecho, un cambio de tono importante. Antes de Sanz del Río —comenta Giner, coincidiendo en esto con la visión peyorativa de Baroja y de Menéndez y Pelayo sobre la Universidad de mitad de siglo— la Facultad había dado a España un puñado de hombres, «los abogados», que unidos a los literatos, periodistas y políticos de profesión, formaron una clase gobernante que convirtió el Parlamento, el tribunal, el aula, en «vistoso espectáculo en el cual las más graves y aun temibles cuestiones» no fueron sino «temas para discursos vehementes o hábiles». Era aquélla una política de oradores, de escritores, de poetas, de periodistas, de abogados, a veces, también de financieros (17). Hombres que no obtenían su renombre y sus puestos por lo que hacían, sino por lo que decían:

«De las aulas de Derecho a las sociedades de hablar, de éstas a las Cámaras y de aquí al Gobierno—escribe Giner—; tales son las etapas graduales que recorre en su vida el joven corto de escrúpulos, dispuesto a jugar al pro y al contra con todos los problemas» (18).

Es cierto, continúa Giner con deseo de no herir demasiado las susceptibilidades no krausistas, que la Facultad tuvo profesores abiertos, literatos y filósofos con tono de hombres de mundo, afables y atractivos, de trato grato y liberal, cosa poco frecuente en otros sectores de la Universidad decimonónica. Pero la corriente cultural en la Facultad de Derecho, si había sido «muy brillante», acaso no fue «tan profunda» (19).

La aparición de Sanz del Río y de los catedráticos krausistas en esta fase brillante y retórica de la Facultad de Derecho, con su nuevo estilo universitario, fue de gran efecto entre la juventud de 1868, y los primeros resultados de su labor en la Universidad están analizados por el mismo Giner en su trabajo sobre «La juventud y el movimiento social», escrito en 1870, pasados ya los días de 1868 y 1869.

La juventud universitaria —profesores y alumnos— tomó parte en «La Gloriosa» llena de entusiasmo y de grandes proyectos renovadores. Pero, se pregunta Giner, ¿qué hizo este primer puñado de «hombres nuevos»? Defraudar a todos. Afirmar principios en la legislación y violar esos principios en la práctica (20). Después de haber caldeado el corazón para saltar con fuerza contra el viejo orden de cosas e instaurar otro más estable y armónico, la juventud pactó con el caos y con la tiranía, en vez de con el orden y con la libertad. Los jóvenes se lanzaron a la revolución:

«... faltos de principios claros y definidos —escribe don Francisco—, de convicciones lentamente formadas en severos estudios, tan notoriamente inferiores a este respecto a las eminencias de los antiguos partidos, cuanto les excedían en la riqueza y amplitud del presentimiento...» (21).

(17) GINER, F.: «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades», *O. C.*, II (*La Universidad española*), p. 173.

(18) *Ibidem*, p. 174. Para GINER, las Facultades de Derecho y de Medicina eran las de mayor influencia en la sociedad (*ibidem*, *O. C.*, II, p. 56).

(19) GINER, F.: «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades», *op. cit.*, pp. 172 y 180-181.

(20) *Ibidem*: «La juventud y el movimiento social», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), p. 104.

(21) *Ibidem*, p. 106.

Presenta Giner a los hombres que hicieron la revolución del 68 como una juventud no ya indiferente a la política y más o menos conformista con la situación, como fuera la juventud universitaria, un poco, diríamos, constitucional a la fuerza, de la primera mitad del siglo, sino como una juventud dispuesta a actuar contra el viejo orden de cosas en razón de unos principios recibidos, aunque no claros y asimilados, que se traducirían en la práctica —como es sabido— en un programa político concreto, la Constitución de 1869. Si la incorporación de los «hombres nuevos» a la revolución septembrina no dio todos los resultados esperados, como se sobreentiende del juicio de Giner, sí contribuyó a cimentar ideológicamente el movimiento revolucionario del 68, como ya hemos subrayado en otro lugar.

Parte de esta juventud, pasado el sexenio, continuó dedicada a la *res pública*. Su simpatía hacia el krausismo y hacia los proyectos pedagógicos krausistas, explican determinadas conexiones entre política y pedagogía a lo largo de la Historia contemporánea posterior.

Otro grupo krausista, con vertiente no hacia la política, sino hacia la docencia, constituye en la Facultad de Derecho el grupo «prehistórico» de lo que más tarde habría de ser la *Institución Libre de Enseñanza*. Es el grupo formado directamente por Giner de los Ríos.

El magisterio oficial de Giner en la Universidad se inicia propiamente hablando en 1869. Don Francisco, ya lo hemos visto, sin dejar de reconocer los aciertos teóricos y las buenas intenciones del movimiento septembrino, echaba de menos la respuesta adecuada de la juventud revolucionaria:

«En pocos períodos de nuestra vida contemporánea habrá hecho alimentar la juventud tan consoladoras esperanzas como durante los últimos diez años que preceden a la Revolución de Septiembre.»

Pero se pregunta don Francisco:

«¿Qué hicieron esos hombres nuevos? ¿Qué ha hecho esa juventud? ¿Qué ha hecho! Respondan por nosotros el desencanto del espíritu público, el indiferente apartamiento de todas las clases, la sorda desesperación de todos los oprimidos, la hostilidad creciente de todos los instintos generosos. Ha afirmado principios en la legislación y violado esos principios en la práctica; ha proclamado la libertad y ejercido la tiranía; ha consignado la igualdad y exigido en ley universal el privilegio...» (22).

La juventud demócrata y progresista que había abominado de todas las vestidas iniquidades —contesta en fin don Francisco— se ha alimentado de ellas, conjurando así en su contra la hostilidad y la oposición de todos:

«... y como no podía menos de acontecer con tal conducta, ha lanzado a la insurrección a todos los partidos ajenos a la distribución del botín; ha desdeñado a los proletarios y atemorizado a los ricos; ha humillado a los racionalistas y ultrajado a la Iglesia; ha dado la razón a los esclavistas y a los negros, y se ha captado la antipatía de los liberales y conservadores, de los hombres ilustrados y del vulgo» (23).

(22) GINER, F.: «La juventud y el movimiento social» (1870), *op. cit.*, pp. 102-126. El reconocimiento de los fallos de la juventud universitaria en la revolución de septiembre, no obsta para que don Francisco, por otra parte pondere el aliento nuevo que la revolución septembrina llevó a la vida nacional, sobre todo, a la Universidad. Así, en su trabajo sobre *La Universidad española*, escribe: «Nadie esperará de seguro encontrar en este sitio un juicio favorable ni adverso de aquel suceso (la revolución de septiembre) en cuanto a lo político: pero sí el obligado de sus consecuencias en el sistema de nuestra educación». Consecuencias que Giner valora muy positivamente (F. GINER, *O. C.*, II, p. 21).

(23) *Ibidem*.

En el año 1870 se presentaba, pues, Giner como continuador, pero también como depurador, o mejor, nuevo intérprete, de los ideales de la juventud revolucionaria de 1868:

«Ante el espectáculo de tan frustrada tentativa en que se consume la juventud de ayer... llama la juventud de hoy a las puertas del poder que pide para sí con apremiante altanería... ¿Quién podrá extrañar que la irrefragable necesidad de una transformación íntima y profunda en todos los órdenes sociales y la nulidad patente de los tópicos al uso remueve en sus entrañas a la joven generación?» (24).

La juventud se revuelve inquieta y desasosegada, «los mejores presienten bien, sin comprenderlo —afirma Giner—, que no es su destino consolidar y explotar la injusticia, sin arrancarla de cuajo» (25). Desean lanzarse a la lucha y prometen una nueva era. No obstante, ¿qué hacen? ¿Cómo se prepara la nueva juventud para lograr la ruptura del viejo orden?

«Las nobles exigencias en cuyo nombre condena ya la nueva generación a la sociedad presente no alcanzan —triste es decirlo— a modelar su conducta» (26).

La juventud —y este es el llamamiento que le hace Giner— debería enseñar a la sociedad decaída que «las convicciones se forman no teorizando en la plaza pública, sino elaborando el pensamiento en el rigor de la conciencia científica» (27).

Pese al estado deplorable de la juventud estudiosa que tiene delante, y que el mismo Giner describe como llena de pasiones, acosada por el ansia de intereses personales, tarada desde su niñez por una educación absurda, don Francisco se lanza a la tarea «regeneradora», apoyándose en la pequeña minoría que le escucha con interés: en esa parte de la juventud —escribe— inteligentemente activa, enérgica, «que quiere vivir, no vegetar» (28), y que está dispuesta a optar entre el mérito y la recompensa —porque ambos en la sociedad española están divorciados, observa— (29). *Prius mori quam foedari* es el lema que Giner propone a esta minoría en 1870 (30).

El honrado entusiasmo con que Giner se entrega a su cátedra, se explica a la luz del papel trascendental que atribuye a la Universidad en la vida del país.

De la gran masa estudiantil que hace vida de teatro, de café, de casino, de Ateneo, que va a los toros, que, aparte de los periódicos, lee poco y principalmente novelas, que sufre alegre sucio hospedaje y mala bazofia y que es «política y patriótica en todos los sentidos, desde el más puro y noble al pésimo» (31), debería salir —según Giner— esa minoría importante por su calidad que trabaja y lucha con miseria, «pero pone su alma en su labor, no quiere vegetar, vive y se entera». Porque sobre esa minoría agotada y febril descansaba, sin embargo, la España del futuro. Esta visión hace escribir

(24) *Ibidem*, p. 108.

(25) *Ibidem*.

(26) *Ibidem*, p. 138.

(27) *Ibidem*, p. 119.

(28) *Ibidem*, pp. 118-121.

(29) *Ibidem*, p. 122.

(30) *Ibidem*, p. 140.

(31) *Ibidem*, p. 52.

a don Francisco uno de sus más fuertes textos, dirigidos precisamente a la juventud universitaria:

«Si el ejemplo, la presión del medio los mantiene [a los estudiantes] como ahora en la vulgaridad, la charlatanería, la audacia y la insignificancia; si no saben hacer de la Universidad una fuerza de intensa energía que para las pequeñas cosas les ayude a luchar y a vencer; si no aciertan a dar una fórmula real a las vagas aspiraciones que en esa edad agitan siempre el espíritu y que sin ella tan fácilmente lo corrompen; si no aprovechan los años mejores y más plásticos para trabajar con varonil esfuerzo por la transformación ideal, moral, intelectual, material de su vida y persona..., la Historia hará su obra en esta tierra como en las demás, pero ¿cuándo?, ¿por medio de quiénes?, ¿a qué precio? Si estas preguntas los dejan mañana tan fríos como hoy *no vale la pena de que haya Universidades en España*» (32).

Don Francisco dividía a la «aristocracia intelectual» española de su tiempo en dos grandes clases: los «sabios» y «los listos»:

«... los unos llegan al cenit por la memoria y la paciencia; los otros, por el ingenio y la audacia; de aquéllos se hacen los académicos, los eruditos, los anticuarios; de éstos, los generales, los banqueros y los ministros» (33).

Se trataba de hacer un universitario distinto que se caracterizase por el rigor de su preparación científica y profesional, por su integridad moral inquebrantable, por su desinterés hacia los medios fáciles y brillantes, por su responsabilidad social y que, no sólo tendría como único deber investigar, criticar, ensayar, ser perseverante, incorruptible y enérgico, sino también sufrido e indulgente, sin dejarse contagiar por la pasión de las «gastadas mayorías» (34).

Dejando a un lado el comentario al estilo bondadoso y agresivo a la vez, sumamente atrayente de don Francisco en la cátedra y al cual debió sin duda gran parte de su éxito como maestro de la juventud «nueva», apuntaremos brevemente cuál fue el contenido concreto del programa «depurador» propuesto por Giner a la juventud. Fue en la Universidad, antes que en la Institución Libre de Enseñanza, donde Giner forjó sus primeros «hombres nuevos».

De 1866 a 1875 don Francisco repartió su trabajo entre la cátedra universitaria —a partir de 1869—, su colaboración con la Escuela de Institutrices (35), que por entonces llevaba Ruiz Quevedo, sucesor de Fernando de Castro, y el Colegio Internacional de Salmerón, la responsabilidad del *Boletín-Revista* de la Universidad de Madrid, sus publicaciones (36) y los planes oficiales de enseñanza que los hombres de la nueva situación (período de 1869 a 1873, Ruiz Zorrilla, Chao, Uña) tenían entre manos y para los que solicitaban la inspi-

(32) GINER, F.: «La Universidad contemporánea», O. C., II (*La Universidad española*), p. 135. El subrayado, nuestro.

(33) *Ibidem*: «Enseñanza y educación», O. C., VII (*Estudios sobre educación*), p. 84.

(34) GINER, F.: En el prólogo del tomo XII de las O. C. (*Educación y enseñanza*), p. 7.

(35) El tomo IV de las O. C. de GINER (*Lecciones sumarias de Psicología*) contiene el extracto de las lecciones explicadas en esta escuela por don Francisco de 1870 a 1875, según dato de Cossío, en la nota preliminar del tomo III de las O. C. de GINER, p. 28.

(36) M. B. COSSIO en la nota preliminar del tomo III de las O. C. de GINER, p. 28. Aparecen por este tiempo sus artículos en la *Revista España*, *Revista Hispanoamericana*, *El Pueblo Español*, *El Globo*, *El Imparcial* y en la *Revista de Legislación y Jurisprudencia* (R. RUBIO en la nota preliminar del tomo VII de las O. C. de GINER). Hace también por entonces la traducción de la *Estética*, de Krause.

ración y la ayuda de Giner (37). El mensaje gineriano a la juventud debemos reconstruirlo a través de las lecciones, proyectos y publicaciones de Giner en este período (38).

El propio Giner nos da las notas sustantivas de su mensaje, al comentar el programa universitario de Sanz del Río, su maestro, quien en 1857, en la apertura de curso en la Universidad Central, había leído su discurso reformista.

«Más hizo un Sanz del Río—escribe Giner—, creando en el árido suelo de nuestra vida intelectual, *no una doctrina*—¡a Dios gracias!—, sino lo que vale infinitamente más, una corriente de *emancipación intelectual*, de *educación científica*, de *austeridad ética* que ha removido y ablandado y sigue removiendo largos años aún, lo poco que queda de plástico en el fondo de este duro terruño» (39).

Emancipación intelectual, educación científica, austeridad ética, son las notas de la corriente universitaria originada en la cátedra de Sanz del Río y desarrollada y encauzada por Giner.

Dejando a un lado las resonancias krausistas sobre el fin del hombre y de la Humanidad de las veinticinco páginas del artículo sobre *La juventud y el movimiento social*, resonancias que encontramos también en el curso sobre *Doctrina de la Ciencia* y que dan idea de la intensa preocupación religioso-filosófica de Giner, ya durante los primeros diez años de su actividad, subrayemos que el amor austero a la verdad, su búsqueda seria e incansable con método y rigor científicos, opuesta a los éxitos y trabajos fáciles, deslumbrantes y hueros y la necesidad de que la verdad encontrada inspire la con-

(37) Trabajó en proyectos de enseñanza de la República, como se verá en su Epistolario—escribe Cossío—(nota preliminar del tomo III de las *O. C.* de GINER, p. 28). En el mismo sentido, S. VALENTI: «Un apóstol de la educación», *BILE*, 1916, p. 182. Véase en el tomo XVI de las *O. C.* el trabajo de GINER sobre «La futura Ley de Instrucción Pública», escrito en 1869.

(38) Sus primeros cursos ordinarios en la Universidad están contenidos en el tomo de *Principios de Derecho natural*, la obra por excelencia de GINER, según su gran discípulo COSSIO. Este tomo de las *Obras completas* se complementa con el V, *Estudios jurídicos y políticos*, que incluye los trabajos publicados de 1866 a 1875. Con algunos artículos del tomo XIV, *Resumen de Filosofía del Derecho*, y del tomo XVI, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, y con los dos volúmenes de *La persona social*, tomos VIII y IX de las *Obras completas*—trabajos publicados de 1869 a 1895—, tenemos el bloque principal del pensamiento jurídico-filosófico de don Francisco. Sus orientaciones de tipo intelectual científico las encontramos en los tomos VI y VII de las *Obras completas*. El tomo VI, *Estudios filosóficos y religiosos*, recoge el curso libre dado por GINER los domingos en la Universidad de Madrid, de 1871 a 1875, sobre «Doctrina de la ciencia», y en él interesa especialmente su trabajo sobre «Condiciones del espíritu científico».

En el tomo VII, *Estudios sobre educación*, figura el ya citado artículo escrito por GINER en 1870 sobre «La juventud y el movimiento social», de especial interés para nosotros. Otros importantes trabajos de GINER hechos y publicados posteriormente a 1875, es decir, en la segunda etapa de su docencia, completan el programa trazado para la juventud del período revolucionario, pero los tres citados son, rigurosamente hablando, los que constituyen el mensaje del momento 1869 a 1875, aunque aludiremos a los que, publicados más tarde, completan o desenvuelven el pensamiento de don Francisco en los mismos aspectos. Son particularmente interesantes además del que dedica a «La juventud y el movimiento social»—que se contienen también en el tomo VII de *Estudios sobre educación*: «La educación del filisteo» (1877), «Instrucción y educación» (1879), «Spencer y las buenas maneras» (1879), «Discursos inaugurales en la Institución Libre de Enseñanza» (1880-1882), «Enseñanza y educación» (1881), «La enseñanza confesional y la escuela» (1882), «Teoría y práctica» (1887), «La moral en la escuela según el doctor Harris» (1891), «¿Cuándo nos enteraremos?» (1898), «La escuela que cerrará los presidios» (1901). Destacamos también el tomo II de las *Obras completas*: *La Universidad española*, que contiene trabajos escritos entre 1884 y 1902, y el X, *La Pedagogía universitaria*, cuyos trabajos, pese al título del volumen, no son los más interesantes para conocer el pensamiento de don Francisco, aunque sí para estudiar en lo orgánico su ideal renovador de la Universidad.

(39) GINER, F.: «¿Cuándo nos enteraremos?», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), pp. 231-232.

Vicenta Giveros Lopez -
Jefe de la Sección de la Revista
de Educación.

Ys Plantz -

ducta, constituyen la *summa* de las lecciones explicadas por Giner a lo largo de su magisterio (40).

Base para la búsqueda científica de la verdad, era para Giner el planteamiento del problema entero del conocimiento (lógica y doctrina general de la ciencia), porque «el eterno ideal de la ciencia habría de presidir constantemente las ulteriores investigaciones». Venía después la obligación de indagar «el supremo principio de la realidad, donde toda ella se funda y explica (metafísica), y, por tanto, el que ha de ser peculiar asunto de su estudio». Sin esto el especialismo para Giner sería siempre una enfermedad intelectual (41). Las sugerencias de don Francisco sobre el exagerado «especialismo» y el dato aislado, fueron siempre un estímulo para la búsqueda de una amplia formación, al mismo tiempo que de una especialización seria. Es cierto lo que dice Pijoán: «Diré que su método consistía en fomentar en cada uno de nosotros dos grandes ambiciones: una, la de reconocer y abarcar todas las ciencias, el arte y todas las actividades humanas; la otra, la ambición de conocer una ciencia a fondo, completamente y tan bien como nadie pudiera conocerla en aquel entonces» (42).

Finalmente, había que buscar a toda costa la salvaguarda de la libertad en la indagación de la verdad, soslayando el peligro de cualquier tutela que no tuviese como fin la formación para la libre dirección de sí mismo:

«El dogmatismo, la dominación sectárea de los espíritus, el afán de proselitismo doctrinal, tantas otras formas de opresión y coacción más o menos dura, muestran como aquí también esa tutela se corrompe con harta frecuencia y en vez de disponer al hombre para su emancipación procura disponerlo para su perpetua servidumbre» (43).

Tanto en «La juventud y el movimiento social» como en las «Condiciones del espíritu científico», y en sus trabajos posteriores «Spencer y las buenas maneras» (44), «Teoría y práctica» (45) o en «La acción moral de la juventud» (46), Giner postula las bases de una rigurosidad ética y anatematiza insistentemente el divorcio entre pensamiento y vida. A la metafísica y a la teología de las escuelas no menos que a la lógica cabe la culpa de este divorcio. No han sabido —afirma— convertir las grandes ideas en motor de la conducta humana (47). La servidumbre de la rutina y la indiferencia por las grandes cosas ha hecho proliferar la vulgaridad entre los hombres y el sacrificio del honor

(40) Citamos como muestra dos párrafos de GINER, escritos en momentos distintos y alejados: «Hay una panacea: despertar en nuestros discípulos el espíritu de verdad, de realidad, de ingenuidad sincera: el interés por estudiar y conocer las cosas, antes de ponerse a hablar de ellas» (F. GINER: «Sobre la organización de los estudios de Facultad», O. C., II, (*La Universidad española*, p. 183). «La nueva universidad estimula al par con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría de vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta (F. GINER en la nota preliminar del tomo X de las O. C. (*Pedagogía universitaria*)).

(41) *Ibidem*: «Condiciones del espíritu científico», O. C., VI (*Estudios filosóficos y religiosos*), páginas 16-19.

(42) PIJOAN, J.: *Mi don Francisco*, p. 56. La misma idea en el discurso de Sanz del Río, p. 8, y en *El ideal de la Humanidad*, pp. 86 y 162.

(43) GINER, F.: «Cómo empezamos a filosofar», O. C., XII (*Educación y enseñanza*), p. 17.

(44) *Ibidem*: «Spencer y las buenas maneras», O. C., VII, pp. 137-186.

(45) *Ibidem*: «Teoría y práctica», O. C., VII, pp. 127 y ss.

(46) *Ibidem*: «La acción moral de la juventud», O. C., XI (*Filosofía y Sociología*), pp. 141 y ss.

(47) *Ibidem*: «Las reformas del señor Pidal...», O. C., XVII (*Ensayos menores de educación y enseñanza*), p. 73.

al interés (48). «No hay raza de héroes. Todos podemos y debemos serlo. Todos los omos con sólo romper el yugo de la vulgaridad» (49).

Ahora bien, para la formación del ser original que cada cual lleva siempre consigo, aunque muerto la mayor parte de las veces por ese estado de promedio incoloro, la juventud deberá huir del filisteo. Pero hay dos modos de huir, advierte Giner: uno es el de «echar melena», esto es, cultivar la extravagancia y la apariencia material para ver si acaso se disimula una vida insignificante y vacía; otros, «cavar y más cavar», ir tras el fondo hasta dar con las entrañas de las cosas, sin avergonzarse por esto de comer y beber (cuando es posible), de andar con los pies y de ver con los ojos, como el más prosaico burgués del escarnecido gremio de ultramarinos» (50). Hay, para la juventud que estudia, dos caminos—concluye don Francisco—: Uno fácil, brillante y de éxito, pero con abdicación de ideas generosas. Otro, fiel a esas ideas, aunque tal vez duro y oscuro (51).

Este programa, propuesto a la juventud por Giner, respondía a su visión de los dos males principales que aquejaban al hombre hispánico: la servidumbre mental y la deformación del carácter moral. Sus observaciones sobre la necesidad de luchar contra el *medio* respondían a su pensamiento sobre los males de la sociedad española de su tiempo.

Refiriéndose al espíritu crítico de su maestro, escribe Altamira:

«No negaré que Giner, como todos los apóstoles, como todos los moralistas, exageraba inconscientemente las tintas negras de su cuadro algunas veces (o mejor, suprimiría el claroscuro), y tendía a un pesimismo que para los desconocedores de su obra total parecía equivaler a una negación completa de elementos buenos en la vida nacional; pero eso es un exceso naturalísimo en quien corrige y se preocupa de corregir defectos...

Posible es, no obstante, que la repetición de la nota pesimista produjese en algunos espíritus escogidos, poco enérgicos para resistir estas pruebas, un desaliento que se sumó por algunos años al desaliento colectivo del pueblo español, porque éste es peligro que lleva siempre en su fondo la visión persistente y acentuada de los defectos y el acuse sistemático de los errores» (52).

El ambiente de optimismo «absurdo» imperante en la España de la Restauración anterior al 98, de que habla Baroja, es una nota que puede explicar, por reacción, la carga excesiva de Giner en este capítulo de su crítica social. Hay en él una visión sistemática y persistente de los vicios y errores nacionales, un zarandeo radical, implacable. Todo se fustiga sin paliativos: desde la manera de vivir la religión—de modo farisaico y fanático—hasta la de pensar—sin profundidad—, la de gobernar—sin conciencia—, la de comportarse en sociedad—con grosería—, la de divertirse—con furia animal—, la de ataviarse—sin decoro—, la de comer—con indigestión segura—, hasta la de vivir en casa—con tacañería y sin encanto—. Es un *aquí* peyorativo que anda

(48) GINER, F.: «Teoría y práctica», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), p. 132.

(49) *Ibidem*, p. 135.

(50) *Ibidem*: «La acción moral de la juventud», *O. C.*, XI (*Filosofía y Sociología*), pp. 141 y ss.

(51) *Ibidem*: «La juventud y el movimiento social», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), pp. 119-126. Con el mismo matiz, SANZ DEL RIO en su ya citado discurso: «Vosotros, hijos adoptivos de la ciencia... sacrificad el provecho al deber.»

(52) ALTAMIRA, R.: «Giner de los Ríos y su influencia social y política», *BILE*, 1915, pp. 122-123.

desperdigado en las páginas de don Francisco desde los primeros tomos de sus escritos hasta sus últimas publicaciones a principios del siglo XX.

Afirmaciones globales y dolorosas sobre España, esta tierra «querida, seca, desdichada», «donde por ahora toda miseria espiritual y material tiene su asiento» (53), en la que vive un pueblo «harapiento en la carne y en el espíritu» (54) y cuya «disolución espiritual y material, bajo apariencias de vida civil y moderna, asoman por las grietas cuarteadas de la piel» (55). Una España ésta que sufre la «secular corrupción y decadencia y entumecimiento de nuestro espíritu nacional» (56), llena de «fanatismo africano» (57) y de «musulmana apatía en el dominio de las realidades» (58). El tipo nacional «africano y castizo», ramplón, holgazán y de bajísimo nivel cultural es, para Giner, el correspondiente a un pueblo que «concede tan escasa importancia a las condiciones materiales e higiénicas», «que apenas come, se lava menos y no se suele bañar sino algún que otro verano» (59).

Las causas de todo este medio ambiente social las atribuye Giner a la ineptitud de las clases gobernantes, al mal estado del sistema educativo nacional y al sectarismo imperante en todo.

Frente a este *aquí*, el *allá* próspero, venturoso, de los pueblos civilizados que se entregan seria y libremente a la cultura y al progreso, y de quienes la juventud debería aprender: «de Alemania, la solidez de la investigación científica; de Francia, el amable humanismo universal; de Inglaterra, la formación enérgica del individuo y de la raza; de Norteamérica, la audacia de los métodos pedagógicos», y de los países jóvenes o renacientes, «la rapidez por ganar un puesto en la historia del día».

No es extraño que *El ideal de la Humanidad* se convirtiese para muchos estudiantes de la Central en el libro imprescindible. Los alumnos de don Francisco leían indistintamente *El ideal*, *Los mandamientos*, de Krause, y, con la misma fruición, los *Principios de Derecho natural*, de Giner.

«Este pequeño libro fue en su momento, para muchos, una revelación; de seguro para las generaciones que estudiaron Derecho allá por los años 73 al 83... —escribe Posada al frente de los *Principios de Derecho natural*, de don Francisco—. Nos reveló a todos este libro singularísimo, una nueva sistemática jurídica..., intensamente humana y llena de *jugo ideal para la vida*. Tiene mucho de inspiración moral; habla al alma entera, y en él hemos encontrado hasta la razón o apoyo para un criterio de acción» (60).

Ahora bien, todavía en 1876, en la primera década de la actuación «apostólica», de Giner, no se puede hablar apenas de su «escuela» entre la juventud. Era un puñado muy pequeño de alumnos el que se agrupaba en torno a él. Hará falta una época de contacto intensivo, como el que representará más tarde el claustro de profesores de la Institución Libre de Enseñanza y una

(53) GINER, F.: «La Universidad de Oviedo», *O. C.*, II (*La Universidad española*), p. 288.

(54) *Ibidem*, p. 290.

(55) GINER, F.: «El Decreto de segunda enseñanza», *O. C.*, XVII (*Ensayos menores de educación y enseñanza*), p. 118.

(56) *Ibidem*, en el prólogo del tomo V de las *O. C.*, p. 4.

(57) Expresión muy prodigada por GINER en sus escritos, sobre todo en el tomo II de sus *Obras completas*.

(58) *Ibidem*: «¿Cuándo nos enteraremos?», *O. C.*, VII (*Estudios sobre educación*), p. 232.

(59) *Ibidem*: «Las vacaciones en los establecimientos de enseñanza», p. 102.

(60) POSADA, A.: «Este libro del maestro...», *BILE*, 1916, p. 93.

nueva actuación de Giner en la Universidad, la que arranca de 1882, para que el grupo se haga compacto y se acreciente.

La posterior labor universitaria, más que a través de los cursos de Enseñanzas Superiores de la Institución, se ejerció mediante la tutoría de Giner sobre los profesores del nuevo centro. Con ellos y con los que años más tarde se fueron incorporando, atraídos otra vez desde la Facultad por don Francisco, gracias a la situación liberal de 1881, que lo restituyó en la cátedra, formó Giner de los Ríos su primera «escuela» de intelectuales.

En la Institución recién fundada Giner redondeó con trabajo afiligranado la preparación «científica y moderna» de la juventud universitaria de la Restauración, tan distinta de la que encontró en las aulas de la Central de 1869.

En la Institución no sólo encontrarán sitio y ocupación los alumnos destacados de la cátedra universitaria de don Francisco, sino también los inquietos e inconformistas llegados de fuera a Madrid para abrirse camino, después de su licenciatura o de su doctorado, enviados por los discípulos que estaban ya enseñando en otras Universidades.

«Los que vivíamos fuera de Madrid, íbamos a menudo, no sólo a recibir sus consejos, sino también en busca de cariño. Enseguida de instalarnos en una pésima casa de huéspedes..., corríamos a buscarlo impacientes de verle y oírle, de abrazarle y de que nos abrazara. El ya no dejaba al forastero en toda la jornada. A veces se quejaba con socarronería: —¡Qué absorbentes son ustedes los provincianos! Se imaginan que nosotros antes de llegar ustedes no hacíamos más que esperarlos...» (61).

Don Francisco —paletó parduzco, sombrero hongo, fuertes zapatos sin costura (62), tal como lo describe Pijoán a principios de siglo— seguirá resultando irresistible. Misterioso atractivo el que ejercía sobre los jóvenes aquel hombre pequeño, anciano, de cuerpo enjuto, ágil y de faz morena —tostada por todos los vientos de la sierra—, encuadrada por barba y cabellos blancos, cuyos ojos vivaces se clavaban en el interlocutor escrutadores. Don Francisco tenía mucho de poeta y soñador. El diálogo estilo socrático, la sencillez de Giner, su «ángel» de andaluz inteligente, su ansia de saber y de estar al día, su fama de inconformista activo y radical, su gran interés humano y su innegable «coquetería espiritual» (63), junto con su gran rigor ético, impresionaba a la juventud, ansiosa de cauces nuevos y amiga de desinteresada orientación.

En la Institución, igual que antes en la Universidad, Giner espoleaba a sus escogidos ardientemente:

«Sean siempre jóvenes si pueden, agresivos, extravagantes...; sí..., extravagantes (de vagare extra)... Fuera de la rutina, de lo que es vulgar y común. Sean hombres, no de ayer, ni de hoy, sino de mañana... Demasiado pronto se volverán juiciosos, conservadores y moderados» (64).

En la segunda etapa de la proyección docente de Giner, la posterior a la fundación de la Institución, los caracteres sustanciales de su mensaje seguirán siendo los mismos, aunque se advierta que la primitiva ilusión de don Francisco adquiere una nota de impaciencia contenida, a medida que transcurren los

(61) PIJOAN, J.: *Mi don Francisco*, p. 14.

(62) *Ibidem*, p. 22.

(63) *Ibidem*, p. 9.

(64) *Ibidem*, p. 47.

años de la Restauración y que los hombres «nuevos» tratan de integrarse en la sociedad que los rodea:

«Sean imposibles para todo lo que sea vulgar, común, anticuado. Imposibles para todo lo muerto o prostituido. Sean ustedes los glóbulos rojos de este organismo social... Y no únicamente en las Cortes, sino en sus casas, en las calles, en los campos, cada uno en su profesión, el fermento activo, casi misterioso...» (65).

Los *nuevos* universitarios se encerraron en las bibliotecas, en los laboratorios, en las redacciones de las revistas culturales, en el Ateneo, en los centros de investigación. Fueron al extranjero a ampliar estudios, ocuparon las cátedras universitarias de provincia y se esparcieron poco a poco por toda la geografía nacional. Azorín anotó el nuevo estilo de esta juventud científica, inconformista con la Restauración y con los partidos de turno que inició la divergencia, ideológica, política y social con el mundo oficial y académico del sistema, viviendo «en contra», como diría Gómez de la Serna, sus consignas de revolución silenciosa.

«Otra generación ha llegado. Hay en estos jóvenes más método, más sistema, una mayor preocupación científica... saben más que nosotros. ¿Tienen nuestra espontaneidad? Dejémosle paso» (66).

(65) PIJOAN, J.: *Mi don Francisco*, p. 89.

(66) AZORIN: «Otras páginas», en *Obras selectas*, p. 11.

UN MAESTRO Y PRECURSOR: DON JULIAN SANZ DEL RIO (1814-1869)

José Antonio PEREZ-RIOJA

Director de la Casa de la Cultura de Soria

Al conmemorarse en estas páginas de la REVISTA DE EDUCACION el primer centenario de la Institución Libre de Enseñanza, creemos que es de justicia recordar a un maestro y precursor de la misma, el introductor del krausismo en España, don Julián Sanz del Río (1814-1869), a quien don Francisco Giner de los Ríos—creador, padre y alma de la Institución—y sus colaboradores más inmediatos deben el alto magisterio de una conducta ejemplar, fiel e insobornable al principio de libertad de la ciencia y de la educación, que fue el espíritu inspirador de los «institucionistas».

No son tanto las ideas—a veces, distintas—cuanto el «clima moral» lo que, como herencia espiritual, le debe la Institución Libre de Enseñanza a don Julián Sanz del Río: tal es, en suma, lo que pretendemos reflejar en este breve ensayo, a la vez como un homenaje de respeto a la austera figura del viejo profesor, maestro de Giner y de tantos otros «institucionistas».

PERFIL HUMANO DE SANZ DEL RIO

En un pequeño y apartado pueblo de la sierra soriana, Torrearévalo, ve la luz, el 10 de marzo de 1814, el futuro profesor e introductor del krausismo. Es hijo de una modesta familia de agricultores. Cuando Julián tenía diez años, murió el padre. Para ayudar a la viuda—que se quedaba con cinco hijos—, su hermano, don Fermín del Río, a la sazón canónigo de Córdoba, se ocupa de los estudios de Julián, al cual se confía a unos «cagarraches», que, desde las frías y altas tierras de Cameros y Piqueras, iban a las más bajas y cálidas de Andalucía a trabajar en los molinos de aceite. Ya tenemos aquí—aún no cumplidos los once años—una primera y dura prueba—tras la pérdida del padre—en ese largo viaje, solo, que la vida ofrece al futuro filósofo. Excelente prueba para ir modelando su temple de castellano viejo; años más tarde—en sus solitarios paseos de Illescas—el recuerdo de ese viaje le ayudaría a conllevar no pocas y no menos duras pruebas, ya hombre...

Junto al tío canónigo, estudia—en el Seminario de Córdoba—tres años de Latín, Humanidades y Filosofía, no para hacerse sacerdote, sino para seguir otros estudios que ampliaría, en efecto, en el Sacro Monte de Granada, hasta doctorarse en Derecho canónico, en 1836, año en el que—coincidiendo con el traslado de su tío a Toledo—marcha a Madrid para proseguir sus estudios en la Universidad Central, que también acababa de ser trasladada desde Alcalá de Henares.

En 1840 obtendrá el grado de Doctor en ambos Derechos y, durante tres o cuatro años, ejercerá como abogado en Madrid.

El ambiente universitario es cerrado por aquel entonces. Salvo la figura de

Balmes, la única sobresaliente en el campo de la Filosofía, el pensamiento español está anquilosado y envejecido. La enseñanza, sobre todo la filosófica, es pobre y desmedrada. Y así, en medio de esa falta de un verdadero horizonte cultural, conoce Sanz del Río la versión española del *Curso de Derecho natural* de Ahrens —discípulo de Krause—, que ofrece ante sus ojos un amplio e insospechado panorama, viniendo a ser su vía de penetración en la filosofía. Esa lectura le anima a presentar una Memoria en la que solicita —sin conseguirla— la creación de una cátedra extraordinaria de Historia del Derecho en la Universidad de Madrid.

Pero, no mucho tiempo después, en 1843, un ilustre catedrático —de ascendencia soriana y ministro en ese momento—, don Pedro Gómez de la Serna, crea en la Universidad Central una Facultad completa de Filosofía, confiando interinamente a Sanz del Río una cátedra, a la vez que le encarga de manera oficial que estudie esa disciplina de Historia de la Filosofía en Alemania, país al que se dirige en julio de ese mismo año. Se detiene, antes, en París y en Bruselas. Un mundo nuevo se le ofrece entonces. En la capital francesa conoce al filósofo Víctor Cousin, al que menosprecia, quizá con alguna exageración, como se desprende de cierta declaración hecha en una carta a su amigo Revilla: «sin que, como hombre, pretenda yo juzgarlo en lo más mínimo, diré que, como filósofo, acabo de perder el muy escaso concepto en que lo tenía». Mayor interés le brinda la capital belga, donde conoce a Ahrens —al que ya había leído con avidez en España—, quien le señala un rumbo decisivo al aconsejarle que vaya a Heidelberg, ya que es en esa ciudad alemana donde va a encontrar a los dos discípulos más importantes de Krause, ya fallecido en 1831, pero cuyo sistema continuaban: uno, era Leonhardi; el otro, Roeder, ambos metafísicos; en Heidelberg conocería además a Gervinus y a Schloesser; allí se encontraría con un ambiente universitario muy grato, de alto nivel, singularmente en la casa del profesor de Historia, Weber —donde se hospedó—, y donde tuvo la oportunidad de conocer y entablar gran amistad con otro huésped, el tímido Amiel, que mantendría, luego, con él una larga correspondencia, hasta su muerte. Sanz del Río —con sólo treinta años— tenía ya los cabellos más blancos que negros, al decir de Amiel. La señora Weber, fina y culta, ponía además una nota de amable encanto en aquellas veladas caseras de Heidelberg, ciudad en la que el profesor soriano pasó algo más de un año. Ya sabía alemán, pero hizo un enorme y tesonero esfuerzo de voluntad para imponerse en esta difícil lengua para asimilar mejor el sistema de Krause y, de manera general, la filosofía alemana.

Su tío el canónigo muere en 1844 y entonces regresa Sanz del Río a España, estableciéndose en Illescas con dos hermanas suyas algo más jóvenes que él. En Illescas se entrega al estudio y a la meditación y, lo que entonces podía considerarse más raro, también a hacer gimnasia sueca por las mañanas, lo que parecía una tremenda excentricidad en la España de entonces, sobre lo raro que ya era pensar, como ha dicho con sutileza Ortega y Gasset en un bello párrafo de sus *Obras completas*, que, luego, ha glosado Julián Marías. Preguntado alguien sobre si en España se piensa y, sobre todo, en el siglo XIX, contesta: «No sé, no sé; pero dicen que, hace sesenta o setenta años, un señor que se llamaba don Julián Sanz del Río algunas veces se embozaba en su capa y se ponía a pensar... Y, otras veces, paseaba incansablemente por el campo, al que siempre fue muy aficionado.» «Todavía, en

los últimos años de su vida —refiere su discípulo Giner de los Ríos—, los daba, con alguno de sus discípulos, de diez a doce kilómetros, al menos. Y cuando veraneaba en alguna comarca rural, verbigracia, en Villimer (León), en casa de don Patricio de Azcárate, con quien le ligaba la común vocación por la filosofía, impresionaba a todos su profundo amor a la Naturaleza...»

Sanz del Río seguía en su voluntario retiro de Illescas, pensando... Y un día, el ministro Pidal le ofrece una nueva cátedra que, en medio de las desmedradas enseñanzas de la época, se titulaba pomposamente «Ampliación de la Filosofía». El austero filósofo de Torrearévalo, impertérrito, contestará que no la acepta, porque no se considera aún lo suficientemente preparado. Esta actitud y tal respuesta, en cualquier país, resultaría rara; pero, en España, era algo insólito. He ahí un rasgo típico de sorianidad, de castellanísima dignidad, que supone a la vez, sin duda, una curiosa mezcla de modestia y de orgullo. Sí, del orgullo del sentimiento de la propia dignidad a la vez que del austero conocimiento íntimo, con todo lo que supone de limitación, de uno mismo. Sanz del Río prefiere, y así seguirá por diez años, pensar en sus paseos de Illescas, estudiar más a fondo a Krause, meditar y esperar...

En 1849 presentará al Consejo de Instrucción Pública un *Resumen del sistema de Filosofía*, pero se le rechaza. Ha de pasar más tiempo. Y ya en 1854 se restablece en la Central la cátedra de Historia de la Filosofía y, al fin, es entonces cuando acepta Sanz del Río el nombramiento para desempeñarla.

Vendrá a Madrid, instalándose muy cerca de la vieja Universidad de San Bernardo, en una casa —recién construida entonces— de la calle de la Estrella, número 9, hoy 11. Don Julián es un profesor persuasivo. A su cátedra —cosa no frecuente— no asisten sólo estudiantes, sino además hombres mayores, ya formados, que, como don Emilio Castelar, desempeñarán pronto un papel muy importante en la vida política y cultural del país. Y llega, con la apertura del curso académico 1857-58, en la Universidad Central, su célebre discurso, centrado en la misión universitaria, en el cual desarrolló Sanz del Río un verdadero programa, dirigido a la búsqueda del máximo bien de las generaciones futuras, ungido de fervor religioso e inspirado en el ideal de sacrificio de la, para él, verdad krausista, presentada como una auténtica doctrina redentora del hombre, capaz de encauzar y dar sentido a su vida... Pero ese discurso —como ya antes su traducción de la *Historia Universal*, de Weber— acrecienta los ataques de sus adversarios, Navarro Villoslada, Ortí y Lara y otros «neos», según la denominación de entonces. Castelar será expulsado de su cátedra. La obra de Krause, traducida y glosada y, en realidad reelaborada por Sanz del Río *Ideal de la Humanidad*, llega a ser incluida en el *Índice*, desatándose contra él la campaña llamada de «los textos vivos». Se le forma expediente y se le somete, como a otros profesores, a una profesión de fe ortodoxa, de adhesión gubernamental y de plena sujeción de sus enseñanzas de cátedra a la previa censura. Al no aceptar esta última —en un gesto de dignidad profesional—, el ministro de Fomento, marqués de Orovio, le destituye, a la vez que a otros catedráticos universitarios. Será entonces cuando, de modo inmediato, enviará la Universidad de Heidelberg —representada por Zeller, Bensen, Kirschhof, Helmholtz, Blumtschli y otros profesores— su adhesión al colega soriano, e igualmente hicieron varios catedráticos de Filosofía reunidos, a la sazón, en un Congreso que se celebrara en Praga. Además de destacar la piedad, pureza de costumbres y relevantes méritos del colega español, por eso mismo, mostraban su sorpresa y su disgusto ante las medidas adoptadas.

Sanz del Río sigue su vida austera de trabajo y de estudio. Era ya doctor en Derecho, pero en 1856 se licencia y doctora también en Filosofía e incluso se casa, ese mismo año, con una dama de Illescas —doña Manuela Jiménez—, quedándose viudo en 1859. Esta circunstancia biográfica —quizá porque no tenemos más noticias— pasa como algo un tanto fugaz en la existencia del profesor de Torrearévalo. Por esos años debió hacer nuevos viajes a Alemania —1856, 1863, 1866—, además de hacer una cura de reposo en el balneario de Vichy, en 1860.

La revolución de septiembre del 68 repondrá en sus cátedras a los profesores destituidos, entre ellos don Julián, al cual se le ofrecen dos cargos importantes —rector de la Universidad Central y decano de Filosofía y Letras— que, con su natural modestia y austeridad, no quiso aceptar.

Vivía, en estos últimos años, también cerca de la Universidad, pero ya en otra casa de la calle de San Vicente, número 56 (hoy 60), donde le sorprendió la muerte, el 12 de octubre de 1869. Desde allí, sería llevado su cadáver al Paraninfo de la Universidad, donde se expuso —por decisión del Claustro— antes de ser enterrado en el Cementerio civil. Presidiría el duelo el entonces ministro e ilustre catedrático y escritor don José Echegaray.

Sobre la tumba de Sanz del Río se inscribieron, en sencillas letras de bronce, su nombre y la fecha de fallecimiento. Años después reposarían también en ese mismo Cementerio los restos de varios de sus más dilectos discípulos y continuadores: don Francisco Giner de los Ríos, don Gumersindo de Azcárate, don Fernando de Castro, don Nicolás Salmerón, don Francisco Gómez y don Manuel Bartolomé Cossío...

Pero, Sanz del Río no ha desaparecido del todo. Le han sobrevivido, varios años, esos y otros ilustres discípulos más. Y, lo que es mejor, su obra, el espíritu que él supo insuflar en todos ellos. Don Julián, que no ha muerto rico, ha sabido ahorrar castellanamente —viudo y sin hijos— unos cuantos miles de reales que, por última voluntad, ha legado a la Universidad Central para fundar y dotar en ella una cátedra de Sistema de la Filosofía, la cual regentará su discípulo don José de Caso y que tendrá vida hasta 1926: con esa cátedra desaparecerían, también, libros, papeles y recuerdos de su fundador...

Su propia biografía define, mejor que nada, su perfil humano. Su efigie podemos contemplarla en el retrato al óleo, pintado por Pineda, que se halla expuesto en la galería baja o «cacharrería» del Ateneo madrileño: ese retrato, de rasgos acusados, entre romántico y sombrío, con la expresión del hombre un tanto lejano y ensimismado en sus pensamientos, nos ayuda también a conocer al profesor de la alta y fría sierra soriana. Pero, como ha dicho Laín Entralgo, «en el estilo de un hombre son más decisivas su vocación y la Historia que su biología, y así puede ser españolísima la vida del germano Carlos V y hacerse germanísimo el pensamiento del celtíbero Sanz del Río...».

SU OBRA

De ahí, quizá, el que se le conozca, esencialmente, como el introductor y el exegeta del krausismo en España. Pero no sólo tradujo y glosó a este filósofo alemán, sino que escribió además otras obras y artículos originales que, en algunos casos y por un exceso de modestia, no quiso dar a la luz con su propio nombre, sino como obras de su admirado Krause.

Sus principales trabajos son la llamada *Analítica*—de la que sólo publicó la primera parte—; su tesis doctoral *La cuestión de la Filosofía novísima*; el antes aludido y discutido discurso *La misión de la Universidad*; el también citado *Ideal de la humanidad para la vida*, que, con el *Sistema de la Filosofía: Análisis*, son traducciones y glosas de Krause, aunque el primero con una interpretación tan elaborada y personal que lo convierte casi en obra propia; el *Análisis del pensamiento racional*, obra refundida y publicada por su discípulo José de Caso; la *Filosofía de la muerte*, editada asimismo por otro discípulo suyo, Manuel de Sales y Farré; su *Correspondencia*, publicada en parte por Revilla y, luego, fragmentariamente también, por el abate Jobit, su mejor biógrafo y exegeta, y ya más recientemente, junto con sus *Diarios* y otros documentos asimismo de singular interés, por Pablo de Azcárate; y, en fin, entre sus trabajos aún inéditos, sus lecciones sobre el sistema de Filosofía, más conocidas por la *Sintética*, de las que ya nos ofreció su propio autor un avance en «La Enseñanza» (1868) y de las que, póstumamente, se hicieron unas copias—1874—para uso de quienes habían sido sus discípulos y de las cuales debe quedar aún algún ejemplar inédito; además, diversos artículos dispersos en varias publicaciones periódicas y algunas traducciones, como las de la *Psicología* de Ahrens y de la antes citada *Historia Universal* de Weber.

SU SIGNIFICACION

Sanz del Río no es sólo el introductor y el fundador del krausismo español, sino una figura clave en el pensamiento español moderno, ya que fue el iniciador de una corriente ideológica innovadora de muy acusados caracteres pedagógicos—y, en el fondo, de honda raíz religiosa aunque de envoltura laica—que pretendía formar un nuevo hombre hispánico, libre de los defectos atávicos de la raza.

Como ha observado el profesor Fernández Carvajal, en el siglo XIX—siglo de inestabilidad por antonomasia en nuestra patria—el intelectual «puro» es raro; se da, más bien, el tipo de hombre especulativo, que busca en una determinada situación política las condiciones que estima *sine qua non* para su tarea intelectual.

Sanz del Río, especulativo como buen castellano viejo, tuvo poderosas razones de tipo práctico para abrazar el krausismo; él mismo lo declara en una carta a su amigo Revilla, fechada en Heidelberg el 30 de mayo de 1844: «Desde luego, aseguro a usted que mi resolución invariable es consagrar mis fuerzas durante mi vida al estudio, explicación y propagación de esta doctrina. Porque se trata—añade—de ideas que son esencialmente prácticas y aplicables a la vida intelectual y pública.» Ese Krause «práctico» es el que le interesó vivamente, hasta el punto de proponer en su *Ideal de la Humanidad* «cómo deben ordenarse las relaciones humanas, las tendencias y dirección que la Humanidad envuelve en sí para que correspondan a su naturaleza y al cumplimiento de su destino».

Su adhesión al krausismo rayaba en los límites de un profundo convencimiento interior, casi diríamos religioso. Y, aunque su lenguaje pecase de oscuro, eran claras sus ideas y firme su propósito de adaptar a la mentalidad española la doctrina de Krause para entregarse, de corazón, a sus alumnos.

Hay que observar, por otra parte, como señala el profesor E. Díaz, que la entrada y difusión del krausismo en España no fue un hecho casual y arbitrario, ya que las motivaciones e intenciones psicológicas individuales de Sanz del Río y sus seguidores, como las condiciones objetivas de nuestra sociedad en el segundo tercio del siglo XIX, contribuyen a explicar esa penetración del krausismo en España y, sobre todo, su aceptación y amplia difusión en ciertos medios intelectuales y políticos, porque respondía con bastante coherencia a la ideología de algunos sectores ilustrados de la burguesía liberal española. El krausismo, es cierto, se enfrenta con el escolasticismo —a nivel filosófico— y con el tradicionalismo, a nivel político. Su carácter sistemático, moralizante y totalizador —aunque siempre idealista— era muy útil —subraya Díaz— para la reforma de los individuos y de la sociedad que pretendían en España Sanz del Río y sus discípulos.

Otro profesor actual, Eloy Terrón, ha sintetizado las ideas del filósofo soriano en estos puntos: el racionalismo armónico, el sentido religioso, la afirmación de la moral, la concepción política liberal y el organicismo social. Podemos añadir aún que, si como filósofo, don Julián no pasa de ser algo más que el introductor y glosador tenaz de Krause —cuyo sistema, por otra parte, no llega ni apenas puede compararse al de otros filósofos alemanes contemporáneos, Hegel, Fichte o Schelling—, quizá lo más importante y positivo de su propio pensamiento, del sistema de sus ideas, sea su acusado sentido moralista y práctico, lo que explica su poderoso influjo en la sociedad de su tiempo. Porque él, como un iluminado, creía ingenuamente que por ahí podría venirle a España su redención espiritual y su tantas veces deseada incorporación al ritmo europeo. Y así, siempre con una profunda preocupación religiosa, llegaría a decir él mismo: «Porque toda obra útil que derrama alguna luz o trae algún bien es, en su más alto sentido y en sus íntimas consecuencias, obra religiosa.»

Con toda la carga negativa que se quiera, cabe valorar en don Julián Sanz del Río una seria y honesta —aunque no siempre afortunada— voluntad de incorporar a España la vanguardia intelectual de Europa. Que no pudiera lograrse entonces —como tampoco en otros intentos, a lo largo de nuestra Historia— no fue culpa enteramente suya. Abrió, en definitiva, y esto es lo más importante, caminos al pensamiento anquilosado de su tiempo y fue un adelantado que posibilitó, ya en nuestros días, las vías de las nuevas ideas a las generaciones posteriores a él.

MAESTRO Y PRECURSOR DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

Su vida misma, su actitud moral, su austeridad intachable fueron, ante todo, el más alto magisterio que ejerció, realmente, sobre don Francisco Giner de los Ríos y otros discípulos. Aún más que con la introducción del krausismo y con sus propias ideas influyó sobre los futuros «institucionistas» con la poderosa irradiación de su propio «clima espiritual», ya que conviene precisar que, entre los krausistas españoles, Sanz del Río —junto con Nicolás Salmerón— se situó en la tendencia más intelectual, que trataba de conciliar la religión con la metafísica; en tanto que otros discípulos suyos, como Giner, Castro o Azcárate adoptaron una tendencia más bien sentimental —inclinada, en lo religioso, hacia un cristianismo natural, y en lo pedagógico, más cerca de

Inglaterra que de Alemania—, la cual daría paso a la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

Como dice López Morillas, «Giner abraza con fervor la "filosofía novísima" que, en sus rasgos salientes, había conocido ya en Granada por mediación del *Curso de Derecho natural* de Ahrens, libro que circulaba en versión castellana desde 1841. A esa adhesión contribuye en gran medida su admiración por Sanz del Río, quien, más que explicar en su cátedra madrileña la filosofía krausista, procuraba encarnarla en los actos de su vida cotidiana. De él recibe Giner como don capital la noción de que las ideas no sólo *se tienen*, sino que *se viven*, porque sólo mediante ellas como sustentáculo y guía, adquiere la vida sustancia y sentido. En Sanz del Río, como antes en Lloréns—añade Morillas—, descubre Giner lo que con más exactitud que buena intención llamaban los adversarios del krausismo un *texto vivo*, esto es, una doctrina practicada con el fervor y el dinamismo de una creencia, en suma, una profesión de fe. Y el parangón con lo religioso—concluye— no está fuera de lugar si se repara en que el krausismo era, en fin de cuentas, una Buena Nueva, un apasionado anuncio de que la Humanidad se disponía a ingresar en su etapa final de armonía y plenitud».

A modo de breves ejemplos finales, vamos a recoger a continuación algunas ideas o principios de Sanz del Río y del krausismo que informan o, al menos, inspiran a la que habría de ser la Institución Libre de Enseñanza:

1.^a La idea de una Universidad libre y de la libre enseñanza, en general, son las aspiraciones de los krausistas en su afán de elevar a la Universidad como núcleo de convergencia y difusión de toda actividad auténticamente científica. Así, en 1868, sería Fernando de Castro—asesorado por Sanz del Río y su discípulo Giner—quien habría de comenzar la reforma de la enseñanza universitaria dentro del ideario krausista, es decir, entendida como una asociación autónoma, consagrada al servicio de la ciencia, orgánicamente una, en provecho de la Humanidad. Recordemos que, en su respuesta de gracias al escrito de adhesión remitido por los profesores de Heidelberg, cuando fue separado de su cátedra, les diría Sanz del Río: «Defendamos, pues, con fuerzas unidas, la libertad de indagar y enseñar todo aquello que conduce a la institución de una verdaderamente humana vida.» Compárese aquí cómo, según el artículo 15 de sus *Estatutos*, «la Institución Libre de Enseñanza proclama el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas».

2.^a La distinción krausista entre historia «interna» y «externa» es aceptada ideológica y metodológicamente por Giner, si bien éste considera la segunda implícita en la primera y, con un sentido menos optimista, no cree que de la reforma de las instituciones sociales proceda el mejoramiento de la Humanidad; no obstante, la fe de Giner en la evolución histórica—profetizada por Krause y sostenida por Sanz del Río—era inmovible.

3.^a El principio «institucionista» de *hacer hombres* entronca con el magisterio abierto de Sanz del Río, quien nos dirá en alguna ocasión que su misión consiste en «atraer, persuadir y adoctrinar a aquellos en quienes duerme todavía la idea de la Humanidad—hija de Dios—, la libertad y la tolerancia».

4.^a La «unidad orgánica del ser humano»—otro principio pedagógico orien-

tador de la Institución—enlaza, asimismo, con la filosofía krausista, de la que esa pedagogía viene a ser una derivación y un instrumento eficaz.

5.^a La emancipación intelectual, la educación científica y la austeridad moral son notas distintivas de la corriente universitaria originada en la cátedra de Sanz del Río, que luego —en la Institución— va a desarrollar y a encauzar, con nuevos perfiles, don Francisco Giner.

6.^a En la obra *Ideal de la Humanidad* abogaba ya Sanz del Río por la asimilación y comunicación de los pueblos entre sí como misión esencial de Europa, idea ésta que pasará inmediatamente a la Institución y, luego, se transmitirá, asimismo, a la «generación de 1898».

7.^a El «imperativo moral» —como uno de sus principios pedagógicos más fundamentales— lo recibirá asimismo la Institución del «sacerdocio intelectual» preconizado y vivido por don Julián, quien, en su famoso *Discurso* de la apertura del curso de 1857 recomendaba el sacrificio del provecho al deber, y en una nota de su *Diario* — fechada el 25 de febrero de 1863— diría: «He conservado, desde niño, cierta rectitud de espíritu, acaso porque me he educado entre continuos contrastes que llamaban y mantenían alerta el propio yo»; sus ejemplos de firme actitud moral serían infinitos; baste, aquí y ahora, este otro botón de muestra: al lamentarse de que —como profesor— no le han reconocido ciertos derechos, le dice en una carta a don Pedro Sabán: «El no haber reclamado yo sobre esto no arguye falta de razón para ello, sino ciertos principios de conciencia que, si no me han dado provecho, me han alcanzado la estima de los que conocen la historia de mi carrera.»

8.^a La comunicación profesor-alumno, inspiradora luego de los profesores de la Institución, se halla asimismo en Sanz del Río; él nos hace, en su *Diario*, de 27 de febrero de 1863, estas interesantes revelaciones personales: «He aspirado a aquel método de enseñanza que, en la cátedra y entre los alumnos, formé hablando... Esta manera de comercio intelectual del maestro al discípulo es la verdadera enseñanza, o la que enseño... En ésta, el maestro y el discípulo aprenden y se edifican juntamente, y el pensamiento se enseña y rehace continuamente, siendo el mismo, y lleva la enseñanza entera.»

9.^a El amor a la Naturaleza, que transmitió asimismo a los «institucionistas». Hay que distinguir, sin embargo —como ha precisado finamente «Azorín»—, que Sanz del Río y sus discípulos inmediatos veían todavía la naturaleza «en abstracto», en tanto que Giner y sus continuadores llegaron ya a compenetrarse con la naturaleza «en concreto»...

He aquí, a grandes rasgos, sin pretender un estudio exhaustivo —que, por otra parte, hubiera rebasado la medida de estas páginas que hoy nos brinda la *Revista de Educación*— algunas de las facetas más salientes o significativas del ejemplar magisterio de Sanz del Río, auténtico espíritu moderno e inmediato precursor del «clima» que alentó en el fundador y en los hombres todos de la Institución Libre de Enseñanza.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Se omite la cita de las obras de Sanz del Río. Se indican tan sólo las principales obras que nos han servido de referencia y consulta, y cuyos autores se citan en este trabajo:

- AZCARATE, Pablo de: *Sanz del Río (1814-1869). Apunte biográfico*, por F. Giner de los Ríos. *Diarios y Epistolario*, preparados con una introducción por ... Madrid, Tecnos, 1969.
- «AZORIN»: «Don Julián Sanz del Río», en *Dicho y hecho*. Barcelona, 1957, 108.
- CACHO VIU, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid, Rialp, 1962.
- «Carta de la Universidad de Heidelberg a Sanz del Río con motivo de su separación», en *Bol. Univ. de Madrid*, I, 1869, 250-51.
- DIAZ, Elías: «Sanz del Río y el krausismo español», en *Cuadernos para el Diálogo*, enero-febrero 1969, 39-40.
- DIAZ, Elías, y NUÑEZ ENCABO, Manuel: «J. Sanz del Río. Textos inéditos». Noticia y selección por ..., en *Rev. de Occidente* núm. 79, octubre 1969, 1-18.
- FERNANDEZ CARVAJAL, Rodrigo: «El pensamiento español en el siglo XIX», en *Historia de las literaturas hispánicas*. Barcelona, 1957, IV, 2.ª parte, 342 y ss.
- GINER, Francisco: *Ensayos*. Selección y prólogo de Juan López Morillas. Madrid, Alianza Editorial, 1969.
- GOMEZ MOLLEDA, Dolores: *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, C. S. de I. C., 1966.
- JOBIT, Pierre: *Le éducateurs de l'Espagne contemporaine. I. Les krausistes. II. Lettres inédites de don Julián Sanz del Río*, publiées par don Manuel de la Revilla et traduites par l'abbé ... París, École des Hautes Études Hispaniques, 1936.
- LAIN ENTRALGO, Pedro: *Menéndez Pelayo. Historia de sus problemas intelectuales*. Madrid, 1944, pp. 220, 238 y 361.
- LOPEZ MORILLAS, Juan: *El krausismo español*. México, Fondo de Cultura Económica, 1956.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Departamento Editorial de la Universidad, 1957, 32 y ss.
- MARIAS, Julián: «Julián Sanz del Río, a los cien años» (conferencia, 1969, inédita).
- MARIAS, Julián: «El pensador de Illescas», en O. C., Madrid, 1959, IV, 450 y ss.
- PEREZ-RIOJA, José Antonio: «Sanz del Río, a un siglo de distancia», en *La Estafeta Literaria*, 15 octubre 1969, 4-7.
- PEREZ RIOJA, José Antonio: «Dos centenarios sorianos: el filósofo Sanz del Río (1814-1869) y el abad Gómez Santa Cruz (1869-1949)», en *Celtiberia* núm. 38, 1969, 163-188.
- TERRON, Eloy: *Textos escogidos de Sanz del Río*. Estudio preliminar por ... Barcelona Ediciones de Cultura Popular, 1968.

LA JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS Y SU POLITICA DE PENSIONES EN EL EXTRANJERO

Germán GOMEZ ORFANEL

En enero de 1907, el ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, miembro del Gobierno liberal presidido por Vega Armijo, firmaba el Real Decreto por el que se creaba la llamada Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

No es posible desvincular su creación de la labor realizada desde hacía ya bastante tiempo por la Institución Libre de Enseñanza, y de hecho significó la participación y colaboración de varios de sus miembros más destacados en las actividades reformadoras y educativas de organismos del Estado.

La fundación de la ILE corrió a cargo de un grupo de profesores separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción Pública de 1875 atentatorios a la libertad de cátedra (1), y en un principio supuso un alejamiento de la Enseñanza oficial.

La Junta, por su parte, significará la incorporación progresiva en el aparato institucional, científico y educativo del Estado, del espíritu y los métodos que la Institución venía preconizando, y que tan violentamente contrastaba con el anquilosamiento burocrático que caracterizaba a la investigación científica oficial y particularmente a la Universidad Española (2).

Los primeros años de la Institución coincidieron con los efectos producidos en variados sectores intelectuales y políticos por el fracaso de la experiencia revolucionaria de 1868 a 1874, provocando un retraimiento ante la actuación política. En conexión con lo expuesto basta considerar el debilitamiento y dispersión que sufrieron los diversos grupos que constituían el soporte de la primera República.

El historiador inglés John Trend afirma, refiriéndose a Giner, cabeza visible de la Institución: «Después de los intentos de reforma realizados durante la I República perdió toda su fe en la mera actividad legisladora como medio de reforma. Debería darse prioridad en influenciar la conciencia individual de los españoles más que sus autoridades constituidas, reformar las costumbres antes que las leyes y conquistar más la vida social que un partido político» (3).

Esta idea coincide con la desconfianza en un influjo rápido sobre la multitud y la afirmación de que el único medio de acción residía en la lenta y cuidadosa preparación desde su infancia de los hombres del futuro.

José Pijoan, discípulo de Giner, recoge sus reservas ante la acción política: «En la acción educativa nuestro pequeño pero compacto grupo puede ser de alguna eficacia, pero en el momento en que entremos en los organismos públicos nos disgregaríamos y nuestro ideal tendría que diluirse para ser aprovechado en la práctica» (4).

(1) JIMENEZ FRAUD, Alberto: «Ocaso y Restauración», recogido en *Historia de la Universidad española*. Alianza Editorial.

(2) AZCARATE, Pablo de: «José Castillejo y la Junta para la ampliación de estudios». *Revista Insula* número 209, año 1964.

(3) TREND, John. *The Origins of Modern Spain*. Cambridge, University Press, 1934.

(4) PIJOAN, José: *Mi don Francisco Giner (1906/1910)*. San José de Costa Rica, 1927, pp. 66 y ss.

Sin embargo, esta actitud de distanciamiento se fue modificando, debido, entre otras razones, al prestigio que las ideas de la Institución iban alcanzando en algunos sectores y también a las relaciones personales con altos funcionarios de Instrucción Pública.

La Institución era consultada sobre reformas de enseñanza, y poco a poco fueron surgiendo... el Museo Pedagógico, el Ministerio de Instrucción Pública (1901), desgajado del de Fomento; el Laboratorio de Biología Marina de Santander; asimismo se organizaron colonias de vacaciones, se integraron las consignaciones de la Enseñanza Primaria en el Presupuesto del Estado, etc.

El grupo institucionista, alejado de la política, radical en sus soluciones, pero respetuoso en sus procedimientos, se había revestido de autoridad con su ejemplo, con su práctica y experiencia constante en las cuestiones de enseñanza, con sus viajes y conocimientos de lo que ocurría en otros países, y gracias también a sus altos estudios y sólida cultura de procedencia universitaria (5).

Los miembros de la Institución, conectados con el liberalismo político krausista, si no propugnaban una mayor colaboración con los órganos del Estado era debido en parte a razones transitorias, es decir, a la naturaleza, ideología y componentes de la clase política que ocupaba entonces (Restauración) los altos puestos de gobierno. Recientemente, Elías Díaz ha escrito que el krausismo español no acepta los rígidos principios abstencionistas del individualismo económico respecto del Estado, ni tampoco la no intervención de los grupos sociales intermedios. No es ajena a los institucionistas la concepción del Estado como ente en cierta medida reformador (6), si bien procuran evitar que una excesiva intervención estatal menoscabe la función que por naturaleza corresponde desarrollar a individuos y asociaciones como miembros sustantivos de una colectividad (7).

Sin embargo, en ocasiones se plantean la posibilidad de organizarse políticamente.

Pijoan refiere cómo en una reunión de Giner y sus discípulos en 1908 él mismo (Pijoan) manifestaba:

«Los organismos políticos se tambalean... el caciquismo ha desaparecido en Cataluña, debe haber multitud de gentes deseando justicia, por qué no hacer un censo de descontentos y asociarlos después con cualquier excusa..., es decir, unas nuevas sociedades de amigos del país a la moderna.»

Luis de Zulueta, presente en aquella reunión, argumentaba:

«Para cualquier acción colectiva, deberíamos dar a nuestro idealismo un contenido político, para mover a las gentes tendríamos que precisar

(5) JIMENEZ FRAUD: *Ob. cit.*, p. 384.

(6) JIMENEZ FRAUD: *La Residencia de Estudiantes*. Editorial Ariel, p. 61, de donde procede el siguiente párrafo: «Lejos estábamos de aquellos años en que esta obra nacida en la propicia atmósfera liberal que en España y en Europa se respiraba habría de quedar truncada. Era una atmósfera afirmativa de los principios democráticos y creyente de que un pueblo podía participar de la vida política, si el sentido de la cosa pública estaba difundido ampliamente y si la educación preparaba al Gobierno del Estado por medio de la discusión y la persuasión, las cuales llevan consigo un poder moralmente regenerador que infunde vida y hace fructificar las instituciones y que puede conducir a un nivel de moral pública capaz de afirmar normas de conducta política cercanas a las que rigen o todos creemos que deben regir las relaciones privadas.»

(7) DIAZ, Elías: *La Filosofía social del krausismo español*, p. 60.

nuestros deseos en un ideal práctico, como el de Unión y Progreso, por vago que fuese, deberíamos tener un programa de Gobierno y esto sería hacer un partido como fue la Unión Nacional» (8).

Lo expuesto anteriormente se refiere obviamente a la posibilidad de una acción política colectiva, ya que diversos miembros relacionados con la Institución o formados en ella pertenecían a diferentes partidos, ocupando incluso escaños de diputado y cargos administrativos.

Dada la estructura de los partidos y su participación en el poder, era el partido liberal el que reunía ciertas afinidades con el pensamiento de los miembros de la Institución (9).

Ante todo esto, Giner, desde una perspectiva moralista, opinaba: «Nuestro objetivo en el mundo no debe ser gobernar mejor ni ser mejor gobernados, sino ser mejores.»

Desde otra perspectiva no se puede evitar considerar la postura en determinados momentos de los institucionistas como tendente a crear un sistema educador minoritario, e incluso elitista, al menos en sus comienzos. Dicho sistema propugnaba el desarrollo de la personalidad individual «nunca más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas» (10).

LA FUNDACION DE LA JUNTA. LOS PRIMEROS AÑOS

Una semana después de publicado el Real Decreto fundacional, caía el Gobierno liberal, siendo sustituido por otro conservador; en la Exposición de Motivos de dicho texto se insiste en la necesidad de comunicación cultural con los demás pueblos y se condena el aislamiento en que se encontraba la nación española: «El pueblo que se aísla se estaciona y se descompone; por ello todos los países civilizados toman parte en un amplio movimiento de relación científica internacional» (11). Late asimismo en dicha Exposición un no oculto entusiasmo e incluso deslumbramiento por el exterior:

«No hay nada que pueda sustituir al contacto directo con un medio social e intelectual elevado...; se trata de sacar provecho de la comunicación constante y viva con una juventud llena de ideal y de entusiasmos, de la influencia del ejemplo y del ambiente, de la observación directa e íntimo roce con sociedades disciplinadas y cultas, de la vida dentro de instituciones sociales, para nosotros desconocidas, y del ensanchamiento, en suma, del espíritu que tanto influye en el concepto total de la vida.»

Se hace mención a la antigua tradición española del contacto con otras culturas (moros, cristianos, judíos, Cluny, viajes a París de estudiantes españoles, Bolonia, etc.) y se conecta el progreso cultural con el fin del aislamiento (12).

(8) PIJOAN, José: *Ob. cit.*

(9) PIJOAN, José. *Idem.*

(10) JIMENEZ FRAUD: «Ocaso y Restauración...».

(11) Es curioso cómo en la exposición de motivos que se cita, se utilizaba como medida de comunicación científica, entre los diversos países europeos, la referencia al número de estudiantes que cada país enviaba a Alemania y a sus famosas universidades. En tal clasificación España ocupaba el antepenúltimo lugar, seguida de Portugal y Montenegro.

(12) «La labor intelectual de los reinos de Carlos III y parte del de Carlos IV, que produjo la

Uno de los principales objetivos de la Junta será la formación del profesorado: «El más importante grupo de mejoras que pueden llevarse a la Instrucción Pública es aquel que tiende por todos los medios posibles a formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico, tomando parte en él con positivo aprovechamiento» (E. de M.).

El mismo Trend recoge estos objetivos (13).

Por otro lado, el deseo de fomentar la cultura española, incluso de traerla a España desde fuera cuando sea preciso, es sintomático de estos años (14).

El Real Decreto fundacional otorgaba a la Junta una peculiar estructura administrativa dotada de notable flexibilidad y autonomía: desempeñaría funciones técnicas que constituían una novedad organizativa dentro del Ministerio de Instrucción Pública; por otra parte, debía tener una prudente autonomía en la aplicación de los fondos presupuestarios. Era necesario crear un organismo encargado a la vez de realizar una misión apolítica, técnica y permanente, armonizando la independencia y sustantividad de sus funciones técnicas con las facultades y la responsabilidad ministerial en lo referente a la aplicación de dichos fondos (15).

Se reconoció también la autonomía de la Junta, otorgándole capacidad para adquirir, poseer y administrar bienes de todas clases con destino al cumplimiento de sus fines.

La Junta tendría a su cargo:

- 1.º El servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España.
- 2.º Las delegaciones en Congresos científicos.
- 3.º El servicio de información extranjera y relaciones internacionales en materia de enseñanza.
- 4.º El fomento de los trabajos de investigación científica.
- 5.º La protección de las instituciones educativas en la enseñanza superior y secundaria.

Como hemos apuntado anteriormente, la subida al poder poco después de la creación de la Junta, de un gobierno conservador, unido a otras diferentes razones, determinaron que tres años después, en 1910, por otro Real Decreto se modificaran la situación y organización de la Junta para la ampliación de estudios; de nuevo en el poder un gobierno liberal, se fueron creando bajo la dependencia de la Junta una serie de instituciones de radical importancia para la modernización cultural de nuestro país:

— Por un Decreto —de 18 de marzo de 1910— fue creado el Centro de Estudios Históricos.

mayor parte de nuestros actuales centros de cultura, tuvo como punto de partida la terminación del aislamiento en que antes habíamos caído, olvidando nuestra tradición envidiable y restableció la comunicación con la ciencia europea.» Véase exposición de motivos.

(13) «El primer paso para mejorar la educación era la formación de los profesores, y para ello debían enviarse jóvenes españoles al extranjero, reuniendo además los hombres y mujeres especialmente preparados en pequeños círculos de investigación, con objeto de poder preparar el camino a otros» (TREND: Ob. cit.).

(14) «Cuando postulamos la europeización de España, no queremos otra cosa que la obtención de una nueva forma de cultura distinta de la francesa, la alemana... Queremos la interpretación española del mundo, mas para esto nos hace falta la materia que hemos de adobar, nos hace falta la cultura» (este texto procede de ORTEGA Y GASSET, revista *Europa*, año 1910).

(15) SUBIRA, José: La Junta para ampliación de estudios. Revista *Nuestro Tiempo*. Año 1924.

- El Real Decreto de 6 de mayo de 1910 creó una residencia para estudiantes («la famosa Residencia»).
- El 27 de mayo de 1910 fue creado el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales.
- El 2 de junio, la Escuela Española de Roma.
- Y el 8 de junio fue constituida la Asociación de Laboratorios (de la labor de estos organismos nos ocuparemos brevemente con posterioridad).

Todas estas instituciones no conferían ni títulos, ni grados académicos, ni realizaban exámenes, no ofreciendo otra ventaja que la de enseñar.

Sus métodos constituirían una provocación a las anquilosadas universidades, que no tardarían en criticar la labor de la Junta.

La Universidad aparecía como una Institución meramente instructiva, cuya superior función en la sociedad era distribuir mecánicamente una especie de «alimento espiritual» y una determinada cantidad de doctrina hecha, cerrada y conclusa que el discípulo no tenía más que entender y asimilar (16).

Atadas las Universidades por regulaciones que abortaban cualquier iniciativa personal, se fueron convirtiendo en oficinas públicas al servicio de la Administración pública y de las diferentes profesiones (17).

Como afirma José Subirá, la Junta venía a responder a las necesidades de reforma de la instrucción pública con las siguientes características:

1.^a No crear ninguna función sin preparar de antemano «el personal» que habría de desempeñarla. La ciencia y la educación dependían no de planes de estudios ni de material, sino de inteligencias que uniesen la vocación y la aptitud.

2.^a No introducir ninguna reforma de carácter general, abstracto y uniforme, sino proceder por ensayos que sirviesen para contrastar con la realidad todos y cada uno de los proyectos.

3.^a Utilizar el personal «disponible» sin distinción alguna para constituir pequeños núcleos donde se cultivase la ciencia con métodos modernos y desinteresadamente. Ello significaba que no debían establecerse distinciones entre personal universitario y extrauniversitario ni entre personal que poseyera títulos académicos o que careciese de ellos, y, por otra parte, que los interesados no debían subordinar el esfuerzo a exámenes, ventajas oficiales ni fines económicos.

4.^a Mantener un contacto más frecuente, constante e inmediato con la producción científica y las personas y organismos que las representaban en los principales países.

5.^a Elevar el prestigio de España en Iberoamérica, dando a conocer la labor de nuestros especialistas y científicos.

6.^a Considerar toda esa labor como «empresa nacional», es decir, estableciendo una continuidad y permanencia que sólo podría conservarse mediante una independencia absoluta ante los intereses de los partidos políticos. Ello requería el concurso de personas pertenecientes a las ideas más opuestas, pero que supieran abstenerse de cuanto significase división y lucha,

(16) (17) *Ob. cit.*

para evitar que los vaivenes políticos repercutiesen en la obra, debilitándola (18).

La Memoria de la Junta correspondiente a los años 1910 y 1911 recoge esta última idea: «Era, pues, necesario en medio de la contienda de las ideas establecer una tregua y señalar un campo donde los luchadores de todos los bandos pudieran alimentar sus fuerzas, ya que este notable pugilato interno no dispensa de presentar la cultura española como una unidad digna de ser recibida en el sistema de la cultura universal.»

Organización de la Junta

La Junta estaba compuesta de un presidente, dos vicepresidentes, 18 vocales y un secretario.

El presidente, los vicepresidentes y algún vocal, junto con el secretario, constituían la Comisión Ejecutiva. Los servicios de Personal y Administración dependían del secretario.

Las fuentes de financiación de la Junta eran:

- Los bienes que adquiriera o disfrutara.
- El importe de la venta de sus publicaciones y los ingresos que le reportaban las enseñanzas que organizaba.
- Los bienes y rentas que el Estado o las Corporaciones públicas le entregasen para el cumplimiento de sus fines.
- Las dotaciones presupuestarias.

La composición originaria de la Junta revela a primera vista el influjo que poseía la Institución Libre de Enseñanza, ya que varios de sus miembros formaban parte de la misma (19).

Muy especial consideración merece la labor constante de don José Castillejo, secretario de la Junta desde su fundación hasta 1936. Durante todo este tiempo fue el verdadero artífice de lo que quedará en la historia de nuestro país como la primera obra seria y constructiva de renovación científica, educativa y pedagógica de carácter oficial, y dentro del aparato institucional del Estado, realizada en la época moderna (20).

Si bien el envío de pensionados al extranjero no era la única actividad de la Junta, sin embargo se consideró desde los primeros años como una de las más significativas, hasta el punto de que la Junta era conocida por la denominación de «Junta de Pensiones».

En páginas sucesivas, cuando nos ocupemos ya concretamente de los pensionados en el extranjero, insistiremos en ese punto.

A continuación haremos una breve mención de los otros organismos creados en el año 1910 y también del llamado «Instituto-Escuela» creado en 1918.

(18) SUBIRA, José: *Nuestro Tiempo. Ob. cit.*

(19) En el año 1910, los componentes de la Junta eran los siguientes: Ramón y Cajal, presidente; Alvarez Buylla, Gumersindo de Azcárate, Ignacio Bolívar, Julián Calleja, José Casares Gil, José Echegaray, Victorino Fernández Ascarza, José Fernández Jiménez, Amalio Gimeno, Eduardo Hinojosa, José Marvá, Ramón Menéndez Pidal, Marcelino Menéndez y Pelayo, Julián Rivera y Tarragó, José Rodríguez Carracido, Vicente Santa María de Paredes, Luis Simarro, Joaquín Sorolla, Torres Quevedo y Eduardo Vincenti. Como secretario actuaba José Castillejo.

(20) AZCARATE, Pablo de: «José Castillejo...» Revista *Insula* núm. 209.

DIVERSAS INSTITUCIONES DEPENDIENTES DE LA JUNTA

Dada la extensión del tema y la labor realizada por estas Instituciones, haremos un breve comentario sobre sus funciones y significado.

a) *Centro de Estudios Históricos*.—Uno de los fines de la Junta era el fomento de las investigaciones dentro de España, aprovechando tanto los elementos que ya existían en el país como los que nuestros pensionados en el extranjero pudieran ir aportando.

La Junta se propuso desde el principio dedicar sus esfuerzos a los estudios que permitieran ir descubriendo nuestra propia historia y estimular aquel tipo de estudios que no ofrecían profesionalmente la posibilidad de una aplicación inmediata a los diversos graduados españoles.

Todo ello coincidía con un florecimiento de los estudios históricos en España, unido al creciente interés que la cultura española iba mereciendo en el extranjero.

El Decreto creador del Centro de Estudios Histórico le encomendaba una serie de funciones como:

- Investigar las fuentes históricas, preparando ediciones críticas de documentos inéditos o defectuosamente publicados.
- Organizar misiones científicas, excavaciones y exploraciones.
- Iniciar en los métodos de investigación a un cierto número de alumnos.
- Comunicarse con los pensionados que efectuaban estudios históricos, para prestarles ayuda y recoger al mismo tiempo sus iniciativas, preparando a los que se encontraran en condiciones, medios y aliento para que siguieran trabajando a su regreso.
- Formar una biblioteca de materias históricas y establecer relaciones con análogos centros científicos extranjeros.

El Centro se dividía en una serie de secciones. En ellas colaboraron, entre muchos otros, don Felipe Clemente de Diego, Elías Tormo, el propio Ortega y Gasset, don Eduardo Hinojosa, Sánchez Albornoz, Américo Castro, Menéndez Pidal, etc.

b) *La Residencia y el Patronato de Estudiantes*.—La creación de la Residencia viene influida por la consideración de que hasta entonces los centros de enseñanza españoles se habían ocupado de la «instrucción» de los escolares, pero muy poco, salvo excepciones, de su propia «educación». La E. de M. del Decreto de 1910 recoge todo este espíritu educativo:

«Los lazos de solidaridad y de compañerismo colectivo son casi nulos entre los estudiantes. Es preciso influir sobre las costumbres del escolar, y a falta de organismos históricos que en España existieron y hoy han desaparecido, hay que establecer unos nuevos.»

Se impone la vida en común basada en los principios de la libertad, regulada ésta voluntariamente por la influencia de un ideal colectivo, por la que ejercen las generaciones ya formadas sobre las nuevas y por la del prestigio intelectual y moral de los directores y su convivencia con el escolar.

No nos ocuparemos aquí de la trascendencia de esta Institución. Los es-

critos del que fue su director y mantenedor, Alberto Jiménez Fraud, contienen suficientes indicaciones al respecto.

Otra Institución digna de atención era el llamado Patronato de Estudiantes. Sus funciones, entre otras, eran:

- Reunir información sobre los centros docentes y condiciones de vida en los principales países europeos.
- Ofrecer a los extranjeros las informaciones precisas y todas las facilidades para su instalación y trabajo intelectual en España.
- Organizar un servicio que permitiera a las familias enviar sus hijos al extranjero, etc.

c) *Instituto-Escuela*.—Fue creado en 1918. Correspondía a un intento de reformar la segunda enseñanza, utilizando una serie de métodos experimentales.

A lo largo de los años se fue ocupando de diversos cometidos, como la selección del Magisterio secundario, preparación de libros de texto, etc.

Prestó gran atención al desarrollo de la actividad personal de los alumnos y al estudio directo de la naturaleza. Pretendía realizar una renovación educativa, no como imposición rígida y uniforme del Poder central, sino por convencimiento, bajo la presión de la opinión pública y según las condiciones de cada centro y región (21).

d) Otras Instituciones dependientes de la Junta fueron la Escuela Española de Arqueología e Historia de Roma, el Instituto Nacional de Ciencias, la Asociación de Laboratorios, etc.

VALORACION DE LA LABOR DE LA JUNTA

Desde sus orígenes tuvo la Junta que enfrentarse con la oposición de las Universidades, que temían ver mermadas algunas facultades consideradas de su competencia, aunque en la realidad hubiesen hecho escaso uso de las mismas.

En este sentido se pueden mencionar los ataques de Bonilla San Martín a la Junta y al Centro de Estudios Históricos, afirmando que paralizaban la investigación dentro de las Universidades (22).

Quienes ayudaban a la Residencia (dependiente de la Junta) fueron denostados como enemigos titulares de la Universidad, aunque en realidad se oponían a que la «Universidad española continuase siendo la cosa triste, inerte, opaca y sin espíritu que era» (23).

En una intervención parlamentaria, Eduardo Vincenti, miembro de la Junta, defendía la labor de la misma afirmando que la «Universidad no podía monopolizar toda la ciencia», atacaba el burocratismo de la misma y criticaba ciertas actuaciones gubernamentales encaminadas a reducir las pensiones, afirmando que obedecían a propósitos de control político (24).

(21) Véase *Memoria de la Junta para Ampliación de Estudios* correspondientes a los años 1918/19.

(22) SUBIRA: *Ob. cit.*

(23) JIMENEZ FRAUD: *La Residencia de Estudiantes*.

(24) VINCENTI, Eduardo: *Política pedagógica*. Madrid, 1916.

Otra de las acusaciones frecuentes contra la Junta era la de que actuaba con parcialidad, concretamente existían sectores que afirmaban que la Junta era sectaria y excluía de sus beneficios a cuantos estaban afiliados a las «derechas» (25).

Sin embargo, son numerosos los testimonios sobre la objetividad de esta Institución, y que ésta no hacía acepción de personas. El propio Trend testimonia cómo «sacerdotes y religiosos trabajaban en los laboratorios de la Junta al lado de investigadores positivistas y librepensadores».

Sin embargo, la consideración que la labor de la Junta fue adquiriendo a lo largo de los años está fuera de duda. Alguien ha llegado a afirmar que se trataba del mayor intento realizado en toda la Historia de España para promover la actividad científica en nuestro país, intento que lograría llevar a la ciencia española hasta las proximidades de la ciencia mundial (26).

Quizá podría objetarse el que se hubiese centralizado la actividad cultural de este organismo en Madrid. Frente a esto, una posible solución podría haber sido el reunir en las diferentes Universidades españolas grupos de investigadores que mejoraran el ambiente intelectual de cada región (27).

Por lo que hace referencia a las relaciones de la Junta con los diferentes gobiernos, se puede decir que, a pesar de una serie de altibajos, sobre todo con el Gobierno conservador de 1907 a 1910, y en los comienzos de la Dictadura, se logró una fecunda actividad, desarrollando toda clase de programas culturales y de investigación hasta el inicio de la guerra civil de 1936-1939.

En los primeros años de la posguerra española, la Institución Libre de Enseñanza y, consecuentemente, la Junta para Ampliación de Estudios (ya entonces desaparecidas), se vieron sometidas a durísimos y sistemáticos ataques. Como muestra de los mismos debe hacerse referencia a un texto colectivo, aparecido en 1940 y publicado bajo los auspicios de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia (28). En dicho texto la Institución se ve constantemente acusada de haber sido laica, anticatólica, antiespañola y extranjerizante (29); de haber constituido una organización oculta que se iba apoderando de los resortes de la Nación y del Estado, y que, empezando por el adoctrinamiento de los intelectuales, corrompería luego a las masas, arrancando de su mente el pensamiento católico para sustituirlo por ideologías laicas. Se vinculaba además a la Institución con la Masonería y se la consi-

(25) Se produjo por entonces una polémica en la que participó el diario *ABC* y en la que un canónigo apellidado Arbolea, antiguo pensionado por la Junta, defendía la imparcialidad de la misma afirmando lo siguiente: «Que la mayoría de las pensiones pertenecen a la izquierda es exacto, yo defiendo que el fenómeno se debe a que los católicos no solicitan esas pensiones...»

(26) Véase GARCIA CAMARERO, Ernesto: Artículo publicado en «La Cultura en la España del siglo XX». Número especial de *Triunfo*, p. 31.

(27) En los años anteriores había jugado un gran papel el conjunto de profesores vinculados a la Universidad de Oviedo que habían llevado a cabo lo que se conoció bajo el nombre de «Extensión universitaria». Entre ellos figuraban nombres como Sela, Posada, etc.

(28) *Una poderosa fuerza secreta: La Institución Libre de Enseñanza*. Editorial Española, S. A.; San Sebastián, 1940. En dicho libro colaboran entre otros: Fernando MARTIN-SANCHEZ JULIA, Antonio de GREGORIO ROCASOLANO, Miguel ALLUE SALVADOR (quienes, por cierto, habían recibido pensiones de la Junta en los años 1925, 1913 y 1910, y 1921 el citado en último lugar), Angel GONGALEZ PALENCIA, el MARQUES DE LOZOYA, etc.

(29) «Las ideas de la Institución fueron laicas, anticatólicas en el orden religioso. En cuanto a la Patria, los institucionistas negaban la grandeza histórica de España. Lo que nosotros llamamos —y lo son— nuestros "siglos de oro" del pensamiento y del poderío del Imperio, ellos los creían siglos inquisitoriales, de ideas ahogadas por el humo de las hogueras y de tiranía política. Triste fruto de tan negra época era nuestro atraso intelectual, que debía avergonzarnos ante el extranjero históricamente herético y modernamente liberal.» (Prólogo a la obra citada en la nota anterior, pp. 15-16.)

deraba responsable de haber traído la República y, consecuentemente, de ser causante de las tragedias de la guerra.

Las críticas a las que aludimos alcanzaban lógicamente también a la Junta para Ampliación de Estudios, a la que se consideraba emanación de la Institución o, peor todavía, el instrumento gracias al cual ésta se insertaba en el aparato del Estado.

Así pues, si la Junta se ocupaba de los centros de investigación o administraba recursos o supervisaba organismos de enseñanza, sectores hostiles a la misma afirmaban que gracias a todo ello la Junta mantenía unidos y en situación privilegiada a sus adictos, que por medio de las pensiones captaba a la juventud, que monopolizaba la provisión de cátedras, que derrochaba caudales públicos... En resumen, que una secta se había apoderado de organismos públicos (30), realizando una política partidista «destinada a desarticular la auténtica cultura española atacándola en su base religiosa».

Respecto a las pensiones para estudios en el extranjero, el catedrático don Enrique Suñer (que sería más tarde presidente del Tribunal de Responsabilidades Políticas) recalca en el libro al que aludimos los peligros que podrían suponer los estudios en el extranjero para el mantenimiento del espíritu religioso y nacional (31). Para conjurar tales peligros proponía la instauración de un sistema de vigilancia de los jóvenes pensionados, compatible, eso sí, con una «razonable libertad».

LAS PENSIONES EN EL EXTRANJERO

Evolución histórica

En el siglo XVI se interrumpen en gran medida las relaciones culturales que, a lo largo de la Edad Media, habíamos venido sosteniendo con otros pueblos.

En 1559, una Pragmática de Felipe II prohíbe a los españoles ir a estudiar o enseñar en Universidades extranjeras.

Los pretextos que se invocaban eran:

- Que se despoblaban de estudiantes nuestras Universidades y Colegios, a pesar de tener excelentes maestros.
- Que los que se van fuera se divierten y distraen y vienen «en otros inconvenientes».
- Que sale mucho dinero de estos reinos.

Se concedía un plazo para regresar a España a quienes estuviesen en el exterior, cuyo incumplimiento acarrearía la pérdida de nacionalidad, bienes y

(30) En esta perspectiva, se puede citar el libro de Enrique SUÑER *Los intelectuales y la tragedia española*. Editorial Española, S. A.; Biblioteca España Nueva, 2.^a ed., 1938. De dicho texto procede el siguiente párrafo: «La consecución de los propósitos fundacionales de naturaleza esencialmente partidista, se ha logrado con el dinero del Estado; que los enemigos de la Patria, Religión, de la independencia ciudadana, hayan visto realizado su triunfo, vigorizada su empresa maléfica a expensas del dinero de los contribuyentes perjudicados en sus ideologías, esto era lo mismo que alimentar, alojar, defender al enemigo que nos privará de la vida y la hacienda» (p. 24).

(31) «La estancia de jóvenes en el extranjero, cuando no poseen en su anterior formación un arraigado sentimiento cristiano, una preparación cultural o social... lleva por la libertad de que se goza y el incentivo de los placeres sensuales a una relajación de los hábitos familiares, a una disminución de la disciplina de la conciencia, a un rebajamiento de la fe religiosa...» (SUÑER, *op. cit.*, p. 21).

grados académicos. De esta prohibición se exceptuaban una serie de Universidades, como las de Bolonia, Roma, Coimbra, etc.

En 1830 el miedo a las ideas revolucionarias fundamenta otra prohibición semejante «por temor al contagio, tan fácil en los primeros años inexpertos de la vida, de los innovadores principios políticos repelidos por los vasallos de España» (32).

Por el contrario, el siglo XVIII constituyó una época de acercamiento de España al nivel de los países europeos más adelantados; gran número de jóvenes salieron del país y colaboraron posteriormente en las medidas reformistas de los últimos Borbones. Sin embargo, el «cordón sanitario» establecido ante el temor a la Revolución Francesa, determinó la vuelta a una situación de aislamiento.

En 1844, Sanz del Río fue pensionado para viajar a Alemania. Refiriéndose a él, el historiador inglés John Trend dice: «Parece haber sido el primer español de los tiempos modernos en viajar al extranjero únicamente por motivos de estudio, el primer profesor español becado en un país extranjero desde Felipe II.»

Antes de 1907 habían existido, por parte de diversos órganos estatales, unos tímidos intentos de otorgar pensiones para el extranjero.

En 1898, se otorgaron premios consistentes en pensiones a los tres mejores maestros de toda España. Posteriormente, Allende Salazar y Romanones facilitaron a profesores españoles y a alumnos de brillante historial académico la posibilidad de desplazarse al extranjero.

La Junta para ampliación de estudios

La Junta otorgaba pensiones individuales y, en ocasiones, en grupo (para el examen de cuestiones pedagógicas y artísticas y bajo la dirección de personas competentes).

La selección no se hacía por examen, sino mediante concursos que permitiesen contrastar a la vez las circunstancias individuales de orden científico, aptitud y vocación con otras de carácter pedagógico y de especial interés.

Anualmente se publicaba una convocatoria en la *Gaceta*, constituyéndose ponencias para el examen de los diversos expedientes; tras la selección se formulaban propuestas que eran aprobadas por el ministro de Instrucción Pública y, finalmente, se otorgaban los nombramientos.

Gozaban de preferencia aquellas pensiones que por la materia y condiciones de los aspirantes ofreciesen mayor probabilidad de favorecer las necesidades de la cultura española, de la ciencia o de la educación y no presentasen suficientes atractivos económicos para ser costeados por la iniciativa privada.

Se procuraba intensificar al máximo los contactos con el pensionado, ofreciéndole orientación previa sobre sistemas de trabajo, centros docentes, etc.

Además de las pensiones propiamente dichas, existían las llamadas «equiparaciones», concedidas a aquellas personas que, habiendo realizado estudios

(32) Véase José CASTILLEJO: Artículo publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (año 1907), titulado «Sobre estudios y enseñanza en el extranjero».

en el extranjero por su propia cuenta, lo solicitasen, con objeto de recibir determinadas ventajas de que gozaban los propiamente pensionados.

A aquellos, que como fruto de su estancia en el exterior realizaran una Memoria explicativa de sus estudios, y fuese dicha Memoria aprobada por la Junta, se les otorgaban los llamados «certificados de suficiencia», que facilitaban el ingreso a las cátedras.

Desde su fundación en 1907, hasta el año 1934, la Junta recibió 8.149 instancias de pensión y concedió 1.594. Resultando un promedio anual, durante los veintiocho años citados, de 57 pensiones anuales.

A continuación reflejamos en diferentes cuadros la distribución de las pensiones. (Se han utilizado para los mismos las Memorias de la Junta para ampliación de estudios comprendidas entre los años 1910 y 1934.)

CUADRO I

**ESTADISTICAS DE SOLICITANTES Y PENSIONES CONCEDIDAS
DESDE LA FUNDACION DE LA JUNTA**

AÑOS	Número de solicitudes	Pensiones concedidas
1907	206	— *
1908	134	52
1909	74	36
1910	359	70
1911	455	110
1912	468	127
1913	609	110
1914	553	28
1915	224	20
1916	169	35
1917	174	22
1918	110	25
1919	267	10
1920	257	55
1921	363	110
1922	392	76
1923	270	9
1924	204	57
1925	256	46
1926	187	42
1927	236	56
1928	118	51
1929	240	37
1930	258	65
1931	253	62
1932	305	96
1933	416	88
1934	592	99

* En el año 1907 no llegó a concederse pensión a ninguno de los 74 aspirantes propuestos por la Junta.

Como puede observarse, el período 1910-1914 coincide con el mayor número de solicitudes y pensiones concedidas.

En el bienio 1910-1911, obtienen pensiones para estudiar en el extranjero

hombres como Manuel Azaña (Derecho civil), Domingo Barnés (Psicología), Julián Besteiro (Ética), Manuel Bartolomé de Cossío (Pedagogía), Cuello Calón (Derecho penal), Teófilo Hernando (Medicina), Antonio Machado (Lengua y Literatura francesa), José Ortega y Gasset (Filosofía), Ramón Pérez de Ayala (Estética), Julio Rey Pastor (Análisis matemático), Fernando de los Ríos (Filosofía pedagógica), etc.

Durante los años correspondientes a la Primera Guerra Mundial se produce lógicamente una disminución en las pensiones concedidas, que por otro lado tienden a otorgarse para cursar estudios en países neutrales (Suiza) o alejados del escenario bélico (Estados Unidos).

En 1923 se observa una anormal disminución en el número de pensiones, debido a diversas restricciones, ya que se dispuso que las pensiones a personal universitario fuesen concedidas por las propias Universidades y, sobre todo, porque el Directorio Militar obstaculizó en un primer momento la concesión de pensiones, aunque finalmente tal situación encontró arreglo. En los años de la República se observa un paulatino incremento del número de pensiones.

Durante este período se otorgaron pensiones, para visitar los países que se citan, al siguiente número de pensionados:

CUADRO II

DISTRIBUCION POR PAISES

	Pensionados		Pensionados
<i>Años 1910 a 1919 *</i>		<i>Años 1920 a 1934 **</i>	
Francia	277	Francia	467
Alemania	271	Alemania	293
Suiza	178	Suiza	186
Bélgica	118	Bélgica	183
Italia	122	Italia	82
Inglaterra	95	Inglaterra	67
Austria	48	Austria	64
Estados Unidos	50	Estados Unidos	34
Marruecos	15		
Otros países	59		

* Estos datos han tenido que ser reconstruidos, ya que no existían cuadros estadísticos elaborados en las Memorias de la Junta. Por ello, es posible, que se hayan producido algunos errores.

** La cifra correspondiente al número de visitantes de los países citados es muy superior al número de pensiones concedidas, ya que era práctica muy frecuente el que los pensionistas ampliaran estudios en varios países.

A continuación nos ocupamos de la distribución por materias, señalando las pensiones concedidas y las solicitudes presentadas.

Hemos observado en los datos aparecidos en las Memorias de la Junta la existencia de algún posible error. En tales supuestos los reproducimos acompañados del signo (?).

DISTRIBUCION DE LAS PENSIONES POR MATERIAS

	1910		1911		1912		1913		1914	
	C.	S.								
Derecho	6	28	15	32	6	31	10	24	4	34
Medicina y Veterinaria	8	53	14	44	15	15	15	71	4	45
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	13	50	9	45	15	30	14	38	2	28
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	4	34	4	66	4	53	2	43	—	25
Sociología, Economía, Hacienda	7	27	4	26	19	23	20	41	3	32
Bellas Artes y Artes Industriales	7	36	11	94	7	53	11	99	5	76
Filosofía y Psicología	4	11	3	9	1	4	—	15	—	9
Historia y Geografía	3	13	12	20	5	20	10	24	5	15
Pedagogía y Enseñanza Primaria	11	5	19	64	43	133	14	193	1	215
Filología y Literatura	6	1	4	41	7	26	2	35	3	39
Comercio	1	11	5	2	3	12	11	18	—	17
Varios	—	—	—	2	—	14	1	4	1	18
	70	359	110	455	127	468	110	609	28	553

C = Concedidas.

S = Solicitadas.

(Continuación)

	1915		1916		1917		1918		1919	
	C.	S.								
Derecho	5	29	6	22	—	17	1	11	—	17
Medicina y Veterinaria	7	36	14	36	9	31	8	17	3	53
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	5	24	6	21	9	21	9	22	4	25
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	—	8	—	8	1	9	1	6	—	17
Sociología, Economía, Hacienda	1	12	—	14	—	8	—	3	—	15
Bellas Artes y Artes Industriales	—	40	4	23	1	27	2	16	—	38
Filosofía y Psicología	—	2	1	1	—	2	—	—	1	7
Historia y Geografía	—	3	3	11	—	9	1	5	—	12
Pedagogía y Enseñanza Primaria	1	51	—	18	—	16	—	11	1	54
Filología y Literatura	—	10	1	9	—	6	2	8	—	17
Comercio	1	9	—	6	1	7	—	1	—	4
Varios	—	—	—	—	—	21	1	10	1	8
	20	224	35	169	22	174	25	110	10	267

(Continuación)

ASUNTO	1920		1921		1922		1923		1924	
	C.	S.	C.	S.	C.	S.	C.	S.	C.	S.
Derecho	4	17	1	16	2	8	—	7	2	5
Medicina y Veterinaria	18	53	8	39	8	17	1	18	7	19
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	6	22	9	20	8	21	—	11	12	21
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	2	27	4	7	3	10	—	10	1	5
Sociología, Economía, Hacienda	4	20	—	10	3	6	—	9	5	11
Bellas Artes y Artes Industriales	5	45	4	31	8	36	—	33	11	27
Filosofía y Psicología	—	3	1	7	—	1	—	3	1	4
Historia y Geografía	6	6	3	8	3	14	1	3	5	12
Pedagogía y Enseñanza Primaria	6	46	75	149	30	222	7	142	9	86
Filología y Literatura	1	10	3	15	3	20	—	18	3	11
Comercio	—	1	—	3	8	11	—	8	1	2
Varios	3	8	—	11	—	5	—	8	—	1
	55	257	110	363	76	371 *	9	270	57	204

* La diferencia de 21 se debe a la omisión en este cuadro de otras tantas solicitudes de personal universitario.

(Continuación)

MATERIAS	1925		1926		1927		1928 **		1929	
	C.	S.	C.	S.	C.	S.	C.	S.	C.	S.
Derecho	5	12	5	8	5	20	—	18	—	22
Medicina y Veterinaria	10	26	12	27	15	42	—	29	—	50
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	5	14	8 (?)	5	9 (?)	3	—	15	—	28
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	—	7	1 (?)	18	1 (?)	28	—	4	—	—
Sociología, Economía, Hacienda	3	10	2	4	5	7	—	3	—	6
Bellas Artes y Artes Industriales	5	50	—	23	11	44	—	7	—	36
Filosofía y Psicología	1	4	1	6	1	9	—	3	—	2
Historia y Geografía	3	20	1	4	4	11	—	19	—	16
Pedagogía y Enseñanza Primaria	13	93	1 (?)	81	1	48	—	—	—	67
Filología y Literatura	—	10	1	9	2	18	—	19	—	9
Comercio	1	8	10 (?)	2	2	5	—	—	—	3
Varios	—	2	—	—	—	1	—	—	—	1
	46	256	42	187	56	236	51	118	37	240

** A partir de 1928, las Memorias de la Junta dejaron de publicar la distribución por materias de las pensiones concedidas.

(Conclusión)

	1930		1931		1932		1933		1934	
	C.	S.	C.	S.	C.	S.	C.	S.	C.	S.
Derecho	—	28	—	22	—	18	—	32	—	45
Medicina y Veterinaria	—	47	—	50	—	65	—	99	—	145
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	—	19	—	20	—	23	—	26	—	51
Ingeniería y Enseñanzas Técnicas	—	7	—	1	—	7	—	10	—	15
Sociología, Economía, Hacienda	—	5	—	6	—	6	—	4	—	14
Bellas Artes y Artes Industriales	—	31	—	50	—	30	—	45	—	49
Filosofía y Psicología	—	5	—	5	—	5	—	12	—	10
Historia y Geografía	—	15	—	16	—	11	—	31	—	24
Pedagogía y Enseñanza Primaria	—	72	—	47	—	74	—	117	—	182
Filología y Literatura	—	20	—	15	—	22	—	33	—	41
Comercio	—	2	—	13	—	20	—	5	—	14
Varios	—	7	—	8	—	10	—	2	—	2
	65	258	62	253	96	(305) 291 (?)	88	416	99	592

NUMERO DE PENSIONADOS FEMENINOS

1910-1911	11	
1912-1913	33	(Fueron en grupo 21) *
1914-1915	5	
1916-1917	1	
1918-1919	1	
1920-1921	17	(Fueron en grupo 10)
1922-1923-1924	22	(Fueron en grupo 5)
1925-1926	15	(Fueron en grupo 6)
1927-1928	16	
1929-1930	9	
1931-1932	8	
1933-1934	18	

* Las pensiones en grupo eran concedidas generalmente a personal del Magisterio, con objeto de visitar durante períodos no muy extensos diversas instituciones educativas extranjeras.

Una gran parte de las pensiones individuales femeninas estaban destinadas al conocimiento de nuevos métodos pedagógicos y de la organización de los sistemas educativos de otros países. Destaca asimismo un notable porcentaje destinado al estudio de las ciencias experimentales (Química, Medicina...).

Los recursos financieros de la Junta

Los recursos económicos de la Junta para Ampliación de Estudios, procedían sustancialmente de las partidas del presupuesto estatal afectas a la misma. Además podía recibir donaciones, obtener ingresos propios (venta de publicaciones, organización de cursos...), etc. Juzgamos interesante recoger a continuación la evolución de las cantidades previstas en los diferentes presupuestos del Estado.

A cargo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes:

	Pesetas
1910	250.000
1911	775.500
1912	775.500
1913	790.500
1914	790.500
1915	800.000
1916	800.000
1917	800.000
1918	810.000
1919	200.000

El primer trimestre de dicho año.
A partir de entonces la vigencia del presupuesto no coincidirá con el año natural.

	Pesetas
1919 (abril)-1920 (marzo) ...	820.104
1920 (abril)-1921 (marzo) ...	1.313.253
1921 (abril)-1922 (marzo) ...	1.290.517
1922 (abril)-1923 (marzo) ...	1.695.720
1923 (abril)-1924 (marzo) ...	1.674.225
1924 (abril-mayo-junio)	451.125
1924 (julio)-1925 (junio)	1.770.150
1925 (julio)-1926 (junio)	1.732.038
1926 (julio-diciembre)	876.990
1927	2.119.034

Se vuelve al presupuesto por
años naturales.

1928	1.843.760
1929	1.828.550
1930	1.680.375
1931	1.961.772
1932	3.080.468
1933	3.263.200

A partir de 1929, la Junta recibirá también partidas presupuestarias de otros Ministerios distintos al de Instrucción Pública:

	Pesetas
1929	29.610
1930	92.610
1931	180.076
1932	400.381
1933	386.521

Sirvan los anteriores cuadros como ejemplo de una primera aproximación a lo que significó durante tanto tiempo una Institución al servicio de la modernización cultural española y su relación con otros países.

El análisis pormenorizado de las diversas pensiones ofrecidas y disfrutadas, serviría de indicador para descubrir en qué grado y medida los trabajos de los estudiantes y profesores que viajaron al exterior han contribuido al progreso de la ciencia y cultura españolas. El número de puestos docentes conseguidos, la trayectoria posterior de los pensionados, sus publicaciones, actuación pública, etc., son, entre otras muchas, posibles vías de investigación. En suma, parece evidente la necesidad de un trabajo colectivo para poder ir reconstruyendo la historia de la ciencia española.

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, EN SUS COORDENADAS PEDAGÓGICAS

Antonio JIMENEZ-LANDI *

I

El impacto del marxismo, en todos los órdenes de la vida social contemporánea, es tan profundo, que, apenas un historiador, ensayista o literato lanza a la calle cualquier producto de su laborioso ingenio, cuando el crítico, el especialista o el simple lector ya tratan de encajarlos en uno de los compartimentos en que el famoso economista alemán fraccionó, fatalmente, la sociedad de nuestros días: burguesía o proletariado.

Más antigua es la propensión a dividir ideas y actitudes para situarlas bajo el banderín, o el sambenito —según se mire—, de izquierdas o derechas. Desde que la Revolución de 1789 abrió la Asamblea Nacional, en Francia, y el primer volumen de *Das Kapital*, de Karl Marx, dejó las prensas, en 1867, los intelectuales de todo tipo cuentan ya con dos sistemas de coordenadas para definir y situar cualquier postura ideológica o ser humano.

Según esta fácil tendencia, o general manía —que no carece de sentido, claro está—, la *Institución Libre de Enseñanza* fue criatura de la izquierda burguesa. Desde los horizontes del *Opus Dei*, Florentino Pérez Embid, en su prólogo a la obra de Vicente Cacho Víu sobre la Institución (1), define el espíritu burgués e izquierdista que inspiró su nacimiento y habría de alimentarla, como tipo de la clase media decimonónica, laica, secularizadora, refinadamente estética, moralmente puritana, de talante minoritario... Y, desde la otra orilla, Manuel Tuñón de Lara, profesor en la Universidad francesa de Pau, no se aparta mucho de tales conceptos. Y yo no tendría nada que acotar si esta clasificación izquierdista-burguesa, enclavada en el conjunto de la monarquía de Cánovas, no llevase dentro un tufillo del alcanfor que nuestras madres ponían a la ropa vieja para que no se apolillara. Mas tengo por seguro que ni don Francisco Giner de los Ríos, ni Costa, ni Azcárate, ni Moret, ni Salmerón —entre los fundadores—, ni don Manuel Bartolomé Cossío, ni González Posada..., entre los que siguieron, admitirían tan simplista encaje sin hacerle profundas objeciones. Por descontado, lo llamarían burdo.

Pero no vivimos en 1876, ni aun treinta años más tarde, y, desde los puntos de vista y de referencia en que se mueven los eruditos de hoy —no exentos de las presiones conceptuales que gravitan sobre toda época—, su clasificación es, cuando menos, muy aproximada.

Por lo que atañe al estrato en que vino al mundo la Institución, poco añadiré: simplemente que, hace cien años, el 70 por 100 de los españoles y el 85 por 100 de las españolas no sabían leer ni escribir; que este abrumador analfabetismo afectaba, sobre todo, a las clases inferiores, y que, por

* Escritor. Antiguo alumno del I. L. E. Autor del libro: *La Institución Libre de Enseñanza*, Editorial Taurus.

(1) VICENTE CACHO VIU: *La Institución Libre de Enseñanza*. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881). Ediciones Rialp, S. A. Madrid, 1962.

consecuencia, todo intento cultural sólo podía partir del clero, de la aristocracia—como en el siglo XVIII hubo de suceder—o de la burguesía. La Institución Libre no podía tener otra cuna.

II

La Institución va a nacer como consecuencia de un choque filosófico-religioso y político en el seno de la Universidad. A este choque se le ha denominado la *cuestión universitaria*, y tuvo dos brotes: el primero, entre 1865 y 1868, en torno a la introducción de la filosofía krausista en España, y de sus mantenedores, Julián Sanz del Río y Fernando de Castro, sobre todo. El segundo brote ya no gira alrededor del krausismo tanto como de la libertad de cátedra, conseguida en el período revolucionario de 1868 a 1875. Y, por eso, la respuesta de los profesores víctimas de la política oficial no puede ser otra que la creación de una Universidad libre. Esa universidad libre, la Institución, recogerá, naturalmente, lo que podríamos definir como *praxis* krausista con bastante inexactitud, quizá, pero muy gráficamente. Y de ella nacen sus métodos educativos, conformes a la intención de Giner para configurar un tipo nuevo de español capaz de construir una patria asimismo renovada. Esa patria no tiene por qué ser krausista; pero sí europea. Y no admitimos el criterio de que europeizar, en aquel entonces, era sinónimo de descristianizar, ni mucho menos; porque ni Giner de los Ríos ni sus colaboradores ignoraban que una de las bases de la cultura europea es el cristianismo, y, a no dudar, la más fecunda en realizaciones, de orden moral; empezando por la valoración máxima del propio individuo.

III

Gestada en el seno de la burguesía, por necesidad, y del conflicto universitario, *per accidens*, la Institución había de elaborar su contenido pedagógico de acuerdo con los fines que pretendía y con las ideas filosóficas de sus fundadores. Y aquí volvemos a Krause; pero a través de su discípulo Froebel, hijo espiritual, también de Pestalozzi, que, por su parte, procedía de Rousseau.

Se nos plantea, pues, otra cuestión de encuadre, que ya no puede utilizar, por fortuna, las consabidas coordenadas. La Institución es la primera entidad española docente cuya raíz no cala en el humanismo católico, sino en el que mana de la Reforma. Pero si las raíces vienen de ella, la savia se nutre, continuamente, de nuestra vieja tradición, que se alarga hasta los días de Séneca y de Quintiliano.

Al afirmar lo que antecede, no desconozco los intentos de la minoría ilustrada por implantar, a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, los métodos lancasterianos o de Pestalozzi en nuestra tierra.

Pero, en primer lugar, aquellos ensayos afectaban mucho más a los métodos que al contenido de la enseñanza y de la educación; y, en segundo término, y especialmente por lo que toca al «Instituto Militar Pestalozziano», su vida fue tan breve que no dejó huella.

La enemiga que va a encontrar la Institución en los medios tradicionales proviene, pues, de su origen heterodoxo y de su influencia en el mundo oficial para que la nueva corriente educadora llegue, con eficacia y continuidad, a todos los rincones del país y por las vías más idóneas.

En esta empresa vemos fundirse, a un solo efecto, las vocaciones personales de sus fundadores: Giner, filósofo y educador; Azcárate, sociólogo; Costa, regeneracionista... Y —esto es esencial— Cossío, un esteta profundo. Al correr los años, la Institución, en la casa *máter* del paseo del Obelisco, sólo continuará animándose con sus impulsos pedagógicos y estéticos. Es decir, con Giner y Cossío.

IV

Legalmente, la Institución se funda como una sociedad anónima, con su Junta general, Junta directiva y otra facultativa, formada por el profesorado, que también tiene acceso, en su totalidad, a las juntas generales, con voz y voto, y a la directiva, con tres de sus miembros, de los nueve que la componen. La Junta facultativa la preside un rector.

Se piensa en la Universidad Libre de Bruselas, primera en Europa en su género, y de la que es profesor Tiberghien, entusiasta propagandista del krausismo. Pero los estudios a nivel universitario necesitan la base de una buena enseñanza media. Con estos propósitos, la Institución crea una primera sección secundaria —cuyos alumnos van a ser incorporados al Instituto de San Isidro, para los efectos de sufrir exámenes y obtener la necesaria titulación oficial de bachilleres— y cursos preparatorios de Derecho, Medicina y de Farmacia. Se fundan, además, unos laboratorios de física y química, historia natural, una escuela y un curso para doctorado, ambos, también de Derecho, y se organizan, fuera del programa oficial, breves cursos científicos y de humanidades, conferencias, lecturas, recitaciones literarias y conciertos... destinados a *perforar*, espiritualmente, la endurecida epidermis de nuestras clases medias. Pero lo que obtiene un eco inmediato en otros centros de enseñanza es la incorporación del alemán, el inglés, el italiano y el portugués al cuadro de las lenguas vivas que, generalmente, venía reduciéndose a la francesa y, claro es, a la española. Para difundir sus ideas y ampliar su influjo en la cultura, tan escasa, de nuestro pueblo, la Institución publica un *Boletín*, cuyo primer número sale a la luz en 1877.

Pronto se ve que los alumnos de nivel universitario disminuyen; que los de secundaria no tienen la suficiente preparación; que los balances económicos resultan casi, o sin casi, deficitarios; que las obras emprendidas para construir un edificio idóneo son gravosísimas... En fin, que los colaboradores menos compenetrados con la empresa educadora, tan generosamente iniciada, son atraídos, paulatinamente, por la Restauración, y todo ello junto conduce, primero, a establecer las clases de primaria (1879); luego, la de párvulos, en el siguiente curso, y a convertir, poco a poco, la que pretendió ser Universidad libre, en una simple escuela.

El paso decisivo lo da Giner, desengañado ante la incomprensión general que se hace patente en el Congreso de Pedagogía celebrado en 1888, y en el que son combatidas las ponencias de Costa y de Cossío.

Pero, a través de estos años primeros de experiencia, la Institución va analizándose a sí misma, decantando sus propias inspiraciones y prácticas pedagógicas, las cuales, para algunos autores tan calificados como Lorenzo Luzuriaga, deben incluirse en la línea de la enseñanza activa y entre las precursoras de las llamadas *escuelas nuevas*.

Algún historiador escribe que el tránsito significa un abandono del verdadero espíritu de la Institución. Era justamente lo contrario. Lo genuino, lo original que aporta la Institución Libre a la historia pedagógica de nuestro país es lo que, precisamente, va a prosperar y a nacer durante los años de su segunda etapa.

V

Desde los comienzos, la Institución se declara «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 actividad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas». Palabras que repite la cabeza de su *Boletín*, y colocan a la Institución, sin lugar a dudas, en el campo de la libertad de enseñanza. Esto importa en el momento actual porque, durante algunos actos conmemorativos de su centenario, se ha sugerido la posibilidad de que la Institución pudiera renacer en días futuros, dentro, quizá, de un Estado que recabase para sí una enseñanza dirigida, incluso única, si bien aplicando los métodos institucionistas. Pues bien, estoy seguro de que ni don Francisco, ni Cossío, querrían admitir la existencia de la Institución, menos todavía un trato de favor por parte de ningún régimen político, si éste no reconocía la libertad indispensable para hacer posible la enseñanza privada, incluida la religiosa; enseñanza privada que se funda en los derechos inherentes a la libertad de conciencia y que, por tanto, hay que situar fuera y por encima de las atribuciones que pretenda tomarse un régimen político y social cualquiera, en un extremo u otro de la democracia o del totalitarismo.

Queda, así, encajada la Institución en y para la libertad de la enseñanza y de la ciencia, es decir, en el contexto ideológico de lo que todo el mundo conoce por *liberalismo*.

VI

En lo concerniente a la enseñanza religiosa, la Institución se adscribe, de manera explícita, a la que se ha llamado *escuela neutra*. Es decir, que educa a sus alumnos en un sentido religioso, pero no dogmático. «La religión —explica don Francisco Giner— es una realidad..., una función permanente de la vida individual y social, un fin eterno de la razón..., de toda el alma. En la escuela y doquiera debe ser cultivado este sentido religioso de la vida, despertando gradualmente en el niño la conciencia de nuestra subordinación (humildad) *universal* cada vez más delicada y profunda, tanto cuanto su cultura lo consienta: este sentido de reverencia y simpatía (caridad), no sólo por cuanto nos rodea, sino, y sobre todo, de veneración y amor por la fuente de donde todo ello brota.»

Otro punto delicado, especialmente, para la pedagogía de la época fue, sin duda, el de la coeducación, que Giner estableció muy pronto en su escuela, desde las clases de párvulos.

El folleto de 1926 declara: «La Institución estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad.» En cuanto sea posible, la coeducación debe ser intentada porque es «uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer...». Y se refiere a los centros donde niños y niñas acuden juntos, inclusive los institutos y universidades, en España, y escuelas, etc., de otras naciones.

VII

Y sólo me queda ya referirme al enclave de la fundación gineriana en las doctrinas y los métodos educativos de nuestros años.

La *Memoria* leída por don Hermenegildo Giner de los Ríos ante la Junta general de accionistas de 1879 expone el espíritu y los métodos, aún vacilantes, de la Institución, a los que viene a completar un artículo de Cossío en el *Boletín* del mismo curso. Cotejando los dos textos con el *Programa* y unos *Principios y orientaciones*, publicados anónimamente mucho tiempo después—en el cincuentenario de la fundación—, se ve que las ideas, tendencias y procedimientos de enseñanza continúan los mismos, aunque perfeccionados por la decantación propia de una larga experiencia. Pero si avanzamos hasta venir al momento presente, poco o nada tendríamos que modificar para que la Institución Libre se actualizase. Quiere decir esto que sus fundadores y, claro está, Giner y Cossío especialmente, habían llegado, hace ahora un siglo, a conclusiones y métodos insuperables, unos; anticipados, todos, en materia de enseñanza y de educación. Si el genio consiste—como quería Goethe—en una experiencia anticipada de las cosas, la obra de Giner—y complementada y aun alambicada por Cossío—bien puede calificarse de genial. Y no porque inventasen ideas hasta entonces desconocidas, sino por la intuición y la inteligencia con que supieron aprovecharlas.

En la *Memoria* de 1879 se ve la mano de don Hermenegildo; pero se traslucen los pensamientos de Giner, su hermano. La escuela no debe atender a la inteligencia solamente, sino a la *educación del hombre completo* y está pensada como «una excelente casa de familia, donde en vez de aprovechar casualmente y sin conciencia (desaprovechando, por tanto, las más veces) el natural influjo educador de cuanto nos rodea, todo, por el contrario, debe encaminarse intencionalmente a producir sobre el niño aquella benéfica influencia, donde no han de hacerse cosas distintas de las que el niño esté viendo en la vida a todas horas, sino esas mismas cosas muy bien hechas... «El niño deberá encontrarse en la escuela como en «el pequeño mundo en que realiza, alegre y satisfecho, las más hermosas obras de su vida.» Esto se escribe diez años antes de que Cecil Reddie haga la primera escuela nueva en Abbotsholme—Inglaterra—, y faltan veintidós para que la señora Montessori funde la primera *Casa dei Bambini*, con una diferencia favorable a la Institu-

ción Libre, porque ésta no trata de crear al niño un ambiente en el que todo resulte a su medida y escala, y donde se sienta, hasta cierto modo, adulto, porque esto equivalía a falsear su propia situación biológica y sentido: ser menor en el mundo de los mayores, a los que debe necesitar. Otra cosa es convertir al niño en un enano; permítaseme tan dura imagen...

Por igual motivo, la Institución rechaza el internado, pues «considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela...», porque «no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales». Según el *Programa* de 1926.

Este rasgo distingue a la Institución de la mayoría de las escuelas nuevas, en las que es característico el internado, ya en grupos de alumnos, ya en los domicilios de sus profesores.

La convivencia entre maestros y discípulos no queda excluida en la programática de la Institución; para tal fin están las excursiones y, sobre todo, las de varios días; más las colonias de verano, cuyos atractivos, precisamente, consisten en la ruptura con lo habitual..., y en el regreso a la mansión hogareña. El programa de 1926 dice a este respecto:

«Las vacaciones se utilizan, en la medida de lo posible, para que los alumnos salgan de excursión durante varios días. No sólo las ciudades, centros y sitios de interés próximos a Madrid, sino casi todas las regiones de España han sido objeto, muchas de ellas repetidas veces, de excursiones más o menos largas. Algunas han llegado a Portugal y a Francia. Hay excursiones en que predomina el estudio: arte, geología, industria, etc.; en otras, el ejercicio físico y el goce de la vida rural, la marcha por el campo y la montaña; a veces, la permanencia tranquila de aquélla o a la orilla del mar, y con frecuencia, la combinación de estas finalidades, la sierra vecina, sobre todo, es visitada por los alumnos desde las primeras secciones...» (*Eres tú, Guadarrama, viejo amigo...*, exclamaría el antiguo alumno Antonio Machado, que así da testimonio de sus profundas vivencias de la niñez.)

«Pero estas excursiones —prosigue el *Programa*—, la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual entran sólo como un factor, entre otros. Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más prósperos, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, el cual sólo echa raíces en el alma a fuerza de abrazarse el hombre con aquéllas; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral...» —y prosigue— «con el mundo, en suma, de formación que se atesora mediante el variar de impresiones, el choque de caracteres, la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares».

El convivir con los maestros y la estimación del ámbito familiar, lejano; pero al cual se torna con espíritu de renuevo, claro está que se acentuaba con la vida en colonia, la cual, durante muchos años, tuvo por fondo el romántico paisaje de San Vicente de la Barquera.

Nótese que la convivencia de maestros y discípulos no se busca en el cerrado círculo escolar, sino en otro distinto para aquéllos y para éstos, y que esa convivencia tiene, siempre, el contrapunto de una mutua adaptación, de un recíproco dar y tomar, de un constante aprender, tanto por parte del discípulo como de su mentor.

Que la Institución Libre de Enseñanza es una escuela *activa*, no ofrece duda. Que podamos calificarla de *nueva*, como las de Reddie, Sanderson, Badley, Decroly, Kerschensteiner, Montessori, Dewey, etc., y, en Cataluña, el colegio Mont d'Or, de Palau Vera; la Escola Vallparadís, de Alejandro Galí, o la del «Bosch», o la del Mar, etc., me parece menos claro.

Insensiblemente, primero, y con plena conciencia, después, la Institución Libre de Enseñanza puso todo su impulso educativo, toda su fe pedagógica, en crear un ambiente; pero no al modo como lo concebían las típicas *escuelas nuevas*, todas posteriores, ya que, insisto en el ambiente institucionista, no se creaba un mundo, ni siquiera *su* mundo, al niño, sino que se ensamblaba ese mundo con el de los mayores, puesto que así es como el pequeño se encuentra en la sociedad. Más todavía, porque esa manera de estar en la sociedad es la que le hace ser niño.

Excuso añadir que el ambiente de la Institución fue la obra maestra de Giner y de Cossío. Esa obra iba descubriéndola el alumno, en toda su penetración y calidad, a medida que se formaba en ella, y, cada vez, le abría nuevos horizontes, o le prestaba más eficaces ayudas, porque una de las virtudes que tenía la Institución era —no exagero— su fecundidad para crear y desarrollar valores espirituales, vivencias que caían como simientes, aquí y allá para producir títulos nuevos: «Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas», «Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza», «Residencia de Estudiantes», «Residencia de Señoritas», «Patronato para la protección al niño delincuente», «Escuela Cossío», de Valencia, fundada por el eminente ingeniero José Navarro Alcácer...

En otras ocasiones, el fruto no era tan directo; pero la inspiración resultaba no menos patente: «Instituto de Reformas Sociales», movimiento de extensión universitaria, en Oviedo, Valencia, Sevilla..., incluso más allá del océano, por su influencia en Puerto Rico y en el «Instituto Libre de Segunda Enseñanza», de Buenos Aires; el nombre resulta bien sintomático: fundación de los krausistas argentinos. Recientemente, lo hecho por los emigrados españoles, procedentes del clima institucionista, en Méjico, tiene el mismo origen.

Pero al tratar de todas estas creaciones, más o menos afines a la Institución, tampoco puede hablarse, propiamente, de *escuelas nuevas*. Aunque sí, por supuesto, de *institucionismo*. Lo que esto sea resulta muy complejo para definirlo, y enormemente difícil de explicar en pocas líneas. Pero comprender eso que ha significado la Institución Libre en el mundo de la pedagogía, someramente, quizá se ha dicho. No, sin embargo, para medir su proyección social, e incluso política, en la España de nuestro tiempo. Mas es un tema que no cabe tratar en el artículo que ya concluyo.

LA «RESIDENCIA DE ESTUDIANTES» Y SU OBRA

Luis GARCIA DE VALDEAVELLANO *

Al crearse, en el año 1907, la «Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas», su decreto fundacional le atribuía especialmente la misión de facilitar a los jóvenes investigadores los medios económicos o «pensiones» que les permitiesen ampliar sus estudios en los centros universitarios y científicos del extranjero. Pero, al mismo tiempo, dicho decreto preveía la fundación de instituciones o laboratorios de trabajo y de investigación destinados a promover el progreso cultural del país y de sus sistemas de enseñanza. Presidida por don Santiago Ramón y Cajal e integrada por personalidades de las más diversas ideologías, la «Junta», que recibía su inspiración del espíritu educador de don Francisco Giner y de don Manuel Bartolomé Cossío, y que era impulsada por la labor tan incansable como inteligente de su secretario don José Castillejo, creó, pues, en 1910, el «Centro de Estudios Históricos», que, bajo la dirección de don Ramón Menéndez Pidal, tanto habría de contribuir al avance de la Filología y de la Historia hispánicas, y hubo de proyectar también por entonces la fundación de una institución educativa que reuniese en una misma residencia y comunidad de habitación a los estudiantes que, procedentes de toda España, acudiesen a Madrid para seguir los cursos de las Facultades universitarias o de las escuelas técnicas radicadas en la capital del país. Esta nueva institución se concebía no sólo como un lugar de residencia para los estudiantes forasteros, sino como un verdadero hogar para los mismos, hogar a la vez intelectual y familiar en cuanto se intentaba que allí viviesen en un ambiente de familia y de estudio, en convivencia con profesores y personas escogidas de las que pudieran recibir enseñanzas, ejemplo y consejo. Este nuevo hogar estudiantil, modesto pero grato, dotado de una biblioteca fácilmente accesible, se trataba de que proporcionase al estudiante una educación total y humana al procurar que su vida se desarrollara en un medio propicio al estudio y a un enriquecimiento espiritual y ejemplaridad de conducta que la Universidad de entonces no daba ni podía dar al estudioso: conciencia de la propia estimación, hábito de las buenas maneras, conferencias frecuentes sobre los temas más diversos, lecturas literarias en común, sesiones de música, visitas colectivas a museos, excursiones domingueras a la vecina Sierra del Guadarrama y a las poblaciones cercanas a Madrid de interés artístico o histórico. Desaparecidos hacía tiempo los Colegios Mayores de las viejas Universidades españolas, don Francisco Giner pensó en la conveniencia de «lanzar un pequeño colegio universitario como tímido y callado intento hasta ver si la opinión estaba preparada para recibirlo», según le escribió en una carta a don Alberto Jiménez Fraud, un antiguo discípulo suyo, a quien, por sus condiciones personales y por su conocimiento directo de los colegios ingleses, en los que la nueva institución habría más o menos de inspirarse, consideraba la persona más adecuada para tomar a su cargo la empresa de instalar y de dirigir el hogar estudiantil proyectado, al que se designaría con el nombre de «Residen-

* Catedrático (jubilado) de la Universidad Complutense de Madrid. Académico de número de la Real Academia de la Historia.

cia de Estudiantes» y que fue efectivamente creado poco después por un Real Decreto de 1 de octubre de 1910.

La elección de don Alberto Jiménez Fraud para dirigir—y, en realidad, crear de raíz—la nueva institución educativa que se llamó «Residencia de Estudiantes» fue, en todos los aspectos, una iniciativa acertadísima porque el malagueño don Alberto se habría de revelar en seguida como un gran educador de la juventud, un verdadero «humanista»—como le he llamado en otro lugar—, ya que su preocupación preferente hubo de ser siempre la de la total formación intelectual y moral del joven en su íntegra personalidad humana. Así, Jiménez Fraud habría de dedicarse a su labor educativa con absorbente y generosa entrega, y puede decirse que llegó a fundir su propia vida con la de la institución confiada a su cuidado, de tal manera que, olvidado de sí mismo y de todo provecho personal, don Alberto era la «Residencia» como la «Residencia» era don Alberto, quien vivió siempre en su obra educadora animado por un continuo esfuerzo de superación. Ya antes de la fundación oficial de la «Residencia», Alberto Jiménez se instaló en un pequeño hotelito del número 14 de la calle de Fortuny, esquina a la de Rafael Calvo, y allí preparó en poco tiempo y con medios muy reducidos un hogar estudiantil, que nació modestísimamente, limitado a quince dormitorios, un saloncito de reunión, un comedor, una biblioteca y un diminuto jardín, estrechez que no impidió que en el sótano se organizase un incipiente laboratorio de anatomía microscópica, que durante muchos años iba a dirigir el doctor don Luis Calandre. Pero en aquella modesta residencia, solamente amueblada con muebles de pino y de mimbre, su austeridad casi monacal era animada por los libros, un piano, algunos cacharros de cerámica popular, así como por varias fotografías de cuadros famosos. Por otra parte, Alberto Jiménez supo dotar aquella residencia de un grato ambiente de convivencia humana y cultural, donde sus habitantes o «residentes», que pronto fueron quince y se consideraron como el núcleo fundador—el llamado «Colegio de los Quince»—, tenían la sensación de que no vivían como huéspedes adventicios, sino la de que estaban en su propia casa: una casa en la que se estudiaba y en la que todos se sentían unidos entre sí por un mismo espíritu, que no era otro que el de la educación humanista que allí recibían.

La «Residencia de Estudiantes» de la calle de Fortuny, confiada al cuidado de don Alberto Jiménez, no tardó en convertirse en una de las más acertadas creaciones de la «Junta para Ampliación de Estudios», porque desde un principio no se limitó a ser una casa de estudiantes, sino un foco intelectual que venía a ser un complemento de la enseñanza universitaria oficial y que frecuentaban profesores, hombres de letras y de ciencias, artistas, etc., que de esta manera se ponían en relación con los jóvenes que allí vivían, lo cual fue una práctica constante de la «Residencia» desde su fundación, al propio tiempo que en el pequeño recinto de la calle de Fortuny se procuró la instalación de algunos laboratorios para las prácticas y trabajos de investigación de los estudiantes de Medicina y Ciencias, tarea en la que ayudó mucho a Alberto Jiménez en los primeros tiempos el gran histólogo y neurólogo Nicolás Achúcarro, prematuramente fallecido en 1918. Así, el número de estudiantes que deseaban ser «residentes» fue siendo cada vez mayor, y ello obligó a ampliar la primitiva instalación, incorporándole otros hoteles limítrofes y construyendo un pabellón. La «Residencia de Estudiantes», respondiendo al espíritu que le daban Alberto Jiménez y algunos simpatizantes con

su obra, no tardó de este modo en significar algo en la vida cultural española, lo que determinó el deseo del rey Alfonso XIII, quien había sido informado por el pintor Sorolla de la existencia de esa nueva institución educativa, de visitar la «Residencia», como así lo hizo en el mes de febrero de 1911, conversando con los estudiantes que en ella residían, visita regia que fue naturalmente un aliento para el futuro desarrollo de aquel hogar estudiantil casi recién nacido.

Precisamente por la época en que la «Residencia» de la calle de Fortuny ampliaba sus instalaciones fue a habitar en ella, como un «residente» más, el gran poeta Juan Ramón Jiménez, muchos años más tarde Premio Nobel de Literatura, con lo que se cumplían una de las aspiraciones de Alberto Jiménez: la de que los estudiantes convivieran con personas mayores en años y de gran personalidad intelectual y humana, con la finalidad de que fuesen para los jóvenes, a la vez, ejemplo y estímulo. Residente circunstancial, cuando desde Barcelona se trasladaba a Madrid, fue por entonces Eugenio d'Ors, quien el año 1914 dio en la calle de Fortuny una conferencia que tituló «De la amistad y del diálogo», y, un año antes, la «Residencia» había iniciado la que luego fue copiosa serie de sus publicaciones con una cuidada edición del poema medieval de Gonzalo de Berceo *El Sacrificio de la Misa*, obra de un residente, don Antonio García Solalinde, y que se insertó en una colección de «Cuadernos de Trabajo», que pretendía dar a conocer los resultados de las investigaciones de quienes residían en la casa o de los maestros que colaboraban en las actividades culturales de la misma. También en 1914 la «Residencia» incluyó en sus publicaciones y fue la editora del primer libro que publicó don José Ortega y Gasset con el título de *Meditaciones del Quijote*, obra no por ser primeriza menos importante del ilustre filósofo, que desde los primeros tiempos fue un asiduo de la casa y de los que con mayor entusiasmo apoyaron con su presencia y su aliento la labor de Alberto Jiménez. Además, igualmente en 1914, don Alberto quiso exponer por medio de la letra impresa lo que la «Residencia» era, o quería ser, y, escrito por pluma, se publicó un folleto a manera de programa de la institución, y del que parece indispensable transcribir aquí los párrafos siguientes: «La Residencia es una asociación de estudiantes españoles que cree, como se cree en la vida misma, en una futura y alta misión espiritual de España, y que pretende contribuir a formar en su seno, por mutua exaltación, el estudiante rico en virtudes públicas y ciudadanas, capaz de cumplir dignamente, cuando sea llamado a ello, lo que de él exijan los destinos históricos de la raza». «La Residencia —se añadía en ese programa— quiere ser el hogar espiritual donde se fragüe y depure, en corazones jóvenes, el sentimiento profundo del amor a la España que se está haciendo, a la que dentro de poco tendremos que hacer con nuestras manos.»

La importancia adquirida en poco tiempo por la «Residencia de Estudiantes» hizo necesario construir para su instalación definitiva unos edificios adecuados, capaces de albergar gran número de estudiantes y más aptos para los fines de investigación científica que se proponía cumplir. A este fin se construyeron en la zona norte de Madrid, al final de la calle del Pinar y en un montecillo entonces llamado «Cerro del Viento», unos pabellones de ladrillo con un cierto aire de mudejarismo popular, próximos al antiguo Canalillo que, flanqueado de chopos y de algunas acacias, rodeaba y refrescaba los edificios construidos por los arquitectos don Antonio Flórez y don Francisco Luque.

En torno a los mencionados pabellones, cuyos rojizos ladrillos no tardó en parte en cubrir la yedra, se hicieron plantaciones de árboles y arbustos: almendros, albaricoqueros, plátanos, acacias y, sobre todo, chopos, que hicieron que Juan Ramón Jiménez diese al antiguo Cerro del Viento, así transformado, el nombre de «Colina de los Chopos», al propio tiempo que el poeta de *Platero y yo* disponía, con acendrado gusto, en el espacio entre dos pabellones, la plantación de lo que él mismo llamó «el jardín de las adelfas». De esta manera, los nuevos locales de la «Residencia» se convirtieron en una pequeña ciudad estudiantil, con un pabellón destinado a laboratorios y que los estudiantes llamaban el «transatlánticos», con una selecta biblioteca y un salón de reuniones para conferencias y conciertos, a todo lo cual venían a añadirse en los solares inmediatos campos de tenis y de fútbol para los pasatiempos deportivos de los «residentes». Sin embargo, el interior de la nueva «Residencia» seguía siendo la austeridad misma, faltó todo él de cualquier ornamentación superflua, sin otro lujo que un piano de cola en el salón de reuniones, pero animado aquel sencillo hogar estudiantil —al igual que en la calle de Fortuny— por los cacharros de cerámica popular y las fotografías de algunos cuadros, como la del melancólico «San Jorge» de Jaume Huguet. Puede decirse que en aquella casa, donde no faltaba, claro está, la alegría de la juventud, todo era espíritu y grata convivencia, y por ello don Ramón Menéndez Pidal, presidente durante mucho tiempo del Patronato de la «Residencia», escribió años después que a la «extraordinaria riqueza espiritual» de aquella casa se unía una «extraordinaria sencillez material».

La instalación de la «Residencia de Estudiantes» en los pabellones de la calle del Pinar se hizo en 1915 y vino a coincidir con el año de la muerte de don Francisco Giner y con la época en que casi toda Europa ardía en la terrible guerra de 1914 a 1918. Pero, apartada España de la contienda mundial, la «Residencia de Estudiantes» de Madrid supo convertirse por obra de Alberto Jiménez en uno de los pocos lugares en que aún era posible dedicarse a la educación pacífica y humanista de la juventud. Así, en los pabellones de la madrileña «Colina de los Chopos» se estudiaban diversas ciencias y técnicas, se daban conferencias cada vez más frecuentes, se establecían nuevos laboratorios de investigación científica dirigidos por don Antonio Madinaveitia, don José María Sacristán, don Juan Negrín y don Gonzalo R. Lafora, y se daban conciertos y lecturas literarias. Entre tanto, hasta el año 1935 continuaron apareciendo periódicamente las publicaciones de la «Residencia» acrecentadas con nuevos títulos. Fueron éstos *Aprendizaje y heroísmo* y *Grandeza y servidumbre de la inteligencia*, de Eugenio d'Ors; *Fiesta de Aranjuez en honor de Azorín*, *Disciplina y rebeldía* y *Ensayo sobre el sentido de la cultura española*, de Federico de Onís; *La edad heroica*, de Luis de Zulueta; *Vida de Beethoven*, de Romain Rolland, traducida al español por Juan Ramón Jiménez; *El protectorado francés en Marruecos y sus enseñanzas para la acción española*, del diplomático don Manuel González Hontoria; *Constituciones Baulie Mirabeti*, edición por el entonces «residente» y más tarde catedrático de Historia del Derecho español don Galo Sánchez del texto latino de unas costumbres jurídicas catalanas de la Edad Media; *¿Qué es la electricidad?* y *Principio de relatividad*, del gran físico don Blas Cabrera; *La base trófica de la inteligencia*, del doctor Ramón Turró; *La imagen óptica: telescopio y microscopio*, de don Joaquín María de Castellarnáu; *Las fuentes del Derecho civil español*, de don Felipe Clemente de Diego; *Porvenir de la literatura española después de la*

guerra, de la condesa de Pardo Bazán; *La crisis económico-financiera y la conferencia de Génova*, de don Francisco Cambó; las obras de Azorín *Al margen de los clásicos*, *El licenciado Vidriera* y *Un pueblecito*; la colección en siete volúmenes de los *Ensayos*, de don Miguel de Unamuno; *El sentimiento de la riqueza en Castilla*, de Pedro Corominas; *La filosofía de Henri Bergson*, de Manuel García Morente; la primera edición de las *Poesías completas*, de Antonio Machado; una nueva edición de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez; *Cuarenta canciones españolas armonizadas*, de Eduardo Martínez Torner; *Treinta canciones de Lope de Vega*, de José Bal y Gay. Muchas de estas publicaciones eran reflejo de la tarea cultural que realizaba la «Residencia» en cuanto algunas recogían los textos de las conferencias dadas en la casa o de los trabajos de investigación de sus cursos y laboratorios.

La presencia junto a los estudiantes de personas de reconocido prestigio intelectual, ya porque viviesen en la «Residencia» misma, ya porque fuesen sus huéspedes ocasionales o porque visitasen la casa con frecuencia era, como ya se ha dicho, una de las aspiraciones de Alberto Jiménez en sus esfuerzos por la educación humanista de los jóvenes que vivían y estudiaban en aquel hogar por él dirigido con tanto afán de continua superación. Así, don Alberto procuró que en los pabellones de la calle del Pinar no sólo trabajasen los científicos de sus laboratorios, sino que en ellos residiesen algunas personalidades en convivencia diaria y cordial con los estudiantes. En este sentido, colaboradores inapreciables de Alberto Jiménez, en tanto que residentes en la casa, fueron especialmente, además de Juan Ramón Jiménez, Ricardo de Orueta y José Moreno Villa, dos malagueños que habitaban en la «Residencia» en constante relación de amistad con los estudiantes. Juan Ramón Jiménez solamente durante algunos años vivió en la «Residencia», pero tanto Orueta como Moreno Villa allí residieron mientras subsistió la institución educativa que alentaba el espíritu educador de don Alberto. Era don Ricardo de Orueta un malagueño mayor en años que Alberto Jiménez, amigo de éste desde siempre y había estudiado en París el arte de la escultura, adquiriendo después gran prestigio como historiador de la escultura española con sus libros sobre *Berruguete y su obra*, *Pedro de Mena* y *La escultura funeraria en España*, y Orueta era quien llevaba muchos domingos a los residentes a visitar Toledo, Avila o Segovia. En cuanto a José Moreno Villa, otro malagueño, se trataba de un amigo de juventud de Alberto Jiménez, escritor, poeta, pintor y crítico de arte, pero, sobre todo, el delicado poeta de *El pasajero*, *Evoluciones*, *Colección*, *Jacinta la pelirroja* y *Puentes que no acaban*, libros en algunos de los cuales alternaba la prosa con el verso. Moreno Villa dirigía las visitas al Museo del Prado de los residentes y fue siempre para éstos un amigo y maestro ejemplar. Residente circunstancial era don Miguel de Unamuno, quien casi siempre que desde Salamanca se trasladaba a Madrid se alojaba en la «Colina de los Chopos». «Era Unamuno —ha escrito Alberto Jiménez en uno de sus libros— el perfecto residente. Gustoso guardador de las costumbres residenciales, la frugalidad y sencillez clásicas con que ordenaba su vida añadían sobriedad a la sobriedad del medio. Desde que aparecía muy de mañana, entre los residentes, hasta que se retiraba a descansar tenía montada su «escuela», sentado al aire libre o vagando por los jardines, o instalado en un ángulo del salón, y en todo momento rodeado de entusiastas residentes que escuchaban sus palabras con avidez y respeto. Otro residente circunstancial, cuando más de tarde en tarde venía a

Madrid, era Antonio Machado, y visitantes frecuentes de la «Residencia» fueron, entre otros muchos, don Santiago Ramón y Cajal, don Ramón Menéndez Pidal, don José Ortega y Gasset y don Américo Castro.

Como un estudiante más llegó a la «Residencia» en 1918 un joven granadino, Federico García Lorca, quien era ya entonces el poeta de su Granada nativa y que pronto sería el poeta sorprendente del *Romancero gitano* y de tantas obras más, hoy universalmente admiradas. Federico García Lorca, salvo las vacaciones veraniegas, vivió ininterrumpidamente en la «Residencia» desde 1918 a 1928 y aun en años posteriores sería con frecuencia residente circunstancial, haciendo de su cuarto de la «Residencia» el lugar preferido de su creación poética y dando en la casa conferencias y lecturas privadas o públicas de sus poesías. Por otra parte, a temporadas vivieron también en la «Residencia» otros grandes poetas como Emilio Prados y Rafael Alberti, y a la casa acudían siempre que les era posible Pedro Salinas, Jorge Guillén y Dámaso Alonso, y todos estos poetas de la que luego se llamará con el tiempo «generación de 1927» escogían la «Residencia» para leerse los unos a los otros las primicias de sus poemas, o leer en alta voz los versos de Góngora, o, junto a jóvenes músicos de entonces, escuchar a García Lorca tocar en el piano de la sala de reuniones —e incluso cantarlas recreándolas— viejas canciones populares españolas. Y entre los estudiantes mismos que en la casa residían figuraban los que habrían de ser, tiempo adelante, grandes pintores como Salvador Dalí, cineastas que alcanzarían fama mundial como Luis Buñuel, investigadores de la Medicina como Severo Ochoa —años más tarde Premio Nobel— y Francisco Grande Covián, futuros catedráticos y profesores como José Antonio Rubio Sacristán y Manuel García Pelayo, poetas entonces adolescentes como Gabriel Celaya. De este modo, la «Residencia» de la calle del Pinar fue siendo cada vez con mayor intensidad el hogar intelectual formativo de la juventud con el que desde un principio soñó Alberto Jiménez. En cada modesto cuarto de la «Residencia», de ajuar reducido a lo más indispensable para la comodidad de la vida y del estudio, los residentes estudiaban en silencio las ciencias o técnicas de sus preferencias y se preparaban para llegar a ser los hombres capaces de enfrentarse dignamente con el futuro de su país, como quería Alberto Jiménez, al mismo tiempo que su espíritu se enriquecía con la asistencia a las conferencias, lecturas literarias o veladas musicales y con la frecuentación de los hombres de Ciencias y de Letras que en la casa vivían o que habitualmente la visitaban. Por eso, don Francisco Cambó, en una conferencia que dio en la «Residencia» el año 1917, cuando todavía la guerra asolaba a Europa, pudo decirles a los residentes de aquella época las palabras siguientes: «Y celebro hablar entre vosotros, en esta Residencia de estudiantes, que es como un oasis en el desierto, donde tienen repercusión las vibraciones de la vida universal, donde no se vive en ese alejamiento total y letal de la vida del mundo.» Algunos años después el escritor francés Maurice Martin du Gard escribiría en *Les Nouvelles Littéraires* que la «Residencia de Estudiantes» de Madrid era «une forte citadelle de l'humanisme espagnol».

Pero una característica fundamental de la obra de la «Residencia de Estudiantes» que dirigía Alberto Jiménez fue, sin duda, la de que por aquella casa pasasen y residiesen unos pocos días o por más tiempo —y en ella diesen conferencias— algunas de las figuras más eminentes de las Ciencias, de las Letras y de las Artes del mundo de entonces. Así, huéspedes de la «Colina

de los Chopos», acogidos por Alberto Jiménez y su mujer Natalia Cossío, fueron, entre otros, nada menos que Alberto Einstein, el novelista inglés Wells, el arqueólogo Howard Carter, el economista Keynes, el músico Stravinsky, la descubridora del «rádium» madame Curie, a los cuales los residentes pudieron conocer y escuchar sin necesidad de moverse de su casa. El primer gran intelectual europeo que estuvo en la «Residencia» fue, en 1916, el filósofo francés Henri Bergson, quien visitó la «Colina de los Chopos» para dirigir unas conmovedoras palabras de paz y de amistad a los jóvenes estudiantes españoles que allí vivían. Dos años más tarde, en 1918, llegó a vivir en la «Residencia», en la que pasó largas temporadas y se convirtió en un verdadero amigo de la casa y de Alberto Jiménez, el musicólogo e historiador inglés John B. Trend, quien al ver la intensa espiritualidad de la institución educativa a la que se acogía, la obra de estudio y de cultura que allí se realizaba y la verde yedra trepadora que cubría los pabellones no pudo menos de comparar todo ello con los viejos colegios universitarios ingleses y exclamar asombrado «¡Oxford y Cambridge en Madrid!». En 1922 fueron huéspedes de la «Residencia» y dieron en ella conferencias el delicado poeta portugués Eugenio de Castro y el famoso novelista inglés H. G. Wells, quien habló a los residentes para expresar su admiración por la obra que la «Residencia» estaba haciendo de «establecer y reforzar un intercambio intelectual entre las comunidades que hablan español y las que hablan inglés». De esta conferencia de Wells resultó una intensificación del intercambio cultural entre España e Inglaterra, a lo que contribuyeron decisivamente el interés y la influencia social del entonces duque de Alba, don Jacobo Fitz-James Stuart, gran amigo de la «Residencia» y de Alberto Jiménez, ya que a la iniciativa de ese prócer español y de sir Esme Howard, a la sazón embajador de la Gran Bretaña en España, se debió la fundación en 1923 del «Comité Hispano-Inglés» con la finalidad de hacer más intensas las relaciones culturales entre ingleses y españoles mediante la organización de conferencias y la creación de becas que permitiesen a los estudiantes británicos residir y estudiar en la «Residencia» y a los españoles hacer lo mismo en Oxford y Cambridge. Así, pronto vino a la «Residencia» y dio una conferencia el escritor inglés, católico de religión, Hilaire Belloc, un poco después de que en la casa se alojase y hablase el doctor alemán Jorge Federico Nicolai sobre el sugestivo tema «¿Qué es la vida?». Pero el año 1923 fue, sobre todo, el de la llegada a la «Residencia» de Alberto Einstein, quien dio una conferencia sobre su teoría de la relatividad, expuesta en lengua alemana y que, a medida que la iba pronunciando, traducía al español don José Ortega y Gasset. A la estancia y conferencia de Einstein en la «Colina de los Chopos» sucedió la fundación, en 1924, de la «Sociedad de Cursos y Conferencias», cuya sede se estableció en la «Residencia» y que, como el Comité Hispano-Inglés», contribuyó mucho al impulso de las conferencias que en ella se daban por españoles y extranjeros. En 1924 residieron y hablaron en la «Residencia» el etnólogo africanista Leo Frobenius y el gran poeta francés Paul Valéry, a los que siguió el descubridor con Lord Carnavon de la tumba del faraón egipcio Tutankhamen, es decir, el arqueólogo inglés Howard Cartes, quien dio ante los residentes y numeroso público una conferencia con proyecciones sobre tan extraordinario descubrimiento y que causó verdadera sensación entre los que acudieron a escucharla. Un año después, a la «Residencia» correspondió dar a conocer entre nosotros el movimiento literario y artístico que se llamó «superrealis-

mo» y del que habló en 1925 el poeta francés Louis Aragon, en tanto que en ese mismo año vinieron también a dar conferencias otros escritores franceses, como Blaise Cendrars, el gran poeta Paul Claudel—quien habló de literatura japonesa y leyó a los residentes su drama *Le soulier de satin*—y el novelista Georges Duhamel. Al año siguiente, en 1926, fueron residentes por unos días el general inglés C. G. Bruce, el escritor francés Max Jacob, el filósofo alemán conde de Keyserling, el literato inglés G. K. Chesterton, el profesor inglés A. P. Newton y el psiquiatra austríaco doctor Rudolf Allers. El general Bruce era un explorador británico que habló acerca de las expediciones al Himalaya en 1922 y 1924 y de sus intentos no logrados de alcanzar la cima del Everest; Max Jacob expuso en una preciosa conferencia los motivos de su conversión al Catolicismo; el conde de Keyserling, fundador de la llamada «Escuela de la Sabiduría» de Darmstadt, habló de «La nueva Era en formación», profetizando—y no se equivocó—que sería tecnocrática; G. K. Chesterton, maestro de la ironía y de la paradoja disertó acerca de «El espíritu caballeresco en la Historia». En los años siguientes continuaron viniendo a alojarse en la «Residencia» y a dar conferencias en la misma otras muchas personalidades extranjeras. Así, A. Hamilton Rice, quien trató de sus expediciones a la Guayana desconocida; el italiano Marinetti, el creador de la teoría estética que se llamó «futurismo», de la cual habló ante los residentes; el etnógrafo británico Th. A. Joyce, que dio una conferencia acerca del arte y la cultura mayas y de sus descubrimientos en las ruinas de la ciudad maya de Labantuum, en la Honduras inglesa; el psicoanalista austríaco Sándor Ferenczi; el historiador portugués del arte Reynaldo dos Santos; el explorador y arqueólogo inglés C. Leonard Wooley, cuya conferencia versó sobre la antigua ciudad de Ur, en Sumeria; el arquitecto Le Corbusier, quien expuso sus originales y audaces concepciones acerca de una nueva arquitectura; el novelista francés—más tarde Premio Nobel de Literatura—François Mauriac, que vino juntamente con su compatriota Ramón Fernández y ambos hablaron, desde sus respectivos puntos de vista, de «Dos respuestas a la inquietud moderna»; el astrónomo inglés sir Arthur S. Eddington y el profesor francés R. Lantier. En 1930 vinieron a la «Residencia» y fueron huéspedes de la misma el famoso economista inglés John M. Keynes, renovador de los estudios de Teoría Económica, que habló del tema «Posible situación económica de nuestros nietos», y, asimismo, también el ilustre físico francés duque Maurice de Broglie, quien trató de «La Lumière et ce qu'en pense la science d'aujourd'hui». Durante el año siguiente, la «Residencia del Estudiantes» se honraba con la presencia en ella de la famosa descubridora del «rádium», madame Curie, que dio una conferencia acerca de «La radiactividad y la evolución de la ciencia». A todos estos nombres ilustres, cuya enumeración pormenorizada resultaría enojosa y no cabría en los límites de este artículo, seguirían los del egiptólogo inglés G. Elliot Smith, el político italiano conde Sforza, el arqueólogo Ernst Kühnel, el explorador británico Bertram Thomas, el arquitecto inglés Edwin Luytens, el profesor francés Jean Baruzi, especialista de San Juan de la Cruz; el filósofo alemán Paul-Louis Landsberg, y otros muchos.

En la obra cultural de la «Residencia de Estudiantes», tal como la concebía Alberto Jiménez, no faltaron varias escogidas representaciones teatrales y proyecciones cinematográficas—alguna con las primicias del arte cinematográfico de René Clair—, pero, sobre todo, en la «Colina de los Chopos» se concedió especial atención a la música. Ya el año 1914, en la calle de

Fortuny y en los comienzos de la «Residencia», el musicólogo francés André Pirro había dado una conferencia sobre «Jean-Sebastien Bach, auteur comique», cuyo texto fue editado por las publicaciones residenciales. En 1920 la célebre clavicembalista Wanda Landowska dio en la «Residencia» un concierto de clavicémbalo; en 1928 el compositor francés Maurice Ravel dio otro concierto de sus obras en el que él mismo actuó como pianista; en el mismo año el famoso guitarrista Andrés Segovia ofreció a los residentes una conferencia-concierto acerca de «El laúd, la vihuela y la guitarra», y por el piano de cola de la sala de reuniones residencial corrieron las manos de Manuel de Falla interpretando algunas de sus obras, en tanto que de música hablaban a los residentes Eduardo Martínez Torner y José Bal y Gay. Dos músicos franceses de fama, Darius Milhaud y Francis Poulenc—del grupo musical llamado «de los seis»—fueron también huéspedes de la «Residencia» y dieron en ella conferencias y conciertos como los dieron asimismo en ocasiones diversas otros compositores, ejecutantes y orquestas, como Ricardo Viñes, Joaquín Turina, Oscar Esplá y el grupo de cámara y de solistas de la Orquesta Filarmonica de Madrid bajo la dirección de Gustavo Pittaluga. En 1933 se inauguró, contiguo a los pabellones residenciales, un «Auditórium» para conciertos, representaciones teatrales y conferencias. Allí «The New English Singers» cantaron en 1933 viejos madrigales y canciones inglesas y, cuando en octubre de 1934 Igor Strawinsky fue en la «Residencia» huésped de Alberto Jiménez y de Natalia Cossío, en aquel «Auditórium» ofreció el gran compositor ruso a los residentes dos conciertos de sus obras, cuya parte de piano fue ejecutada por el propio Strawinsky.

A estas brillantes manifestaciones externas de la obra cultural de la «Residencia de Estudiantes» de Madrid—que desde 1926 tenían su eco impreso en la revista *Residencia*—correspondía en el activo silencio de los laboratorios allí instalados la callada tarea de los investigadores que en ellos trabajaban. A los laboratorios ya existentes en 1919 se añadió ese año un «Laboratorio de Histología normal y patológica» dirigido por el gran histólogo español don Pío del Río Hortega, antiguo discípulo de Cajal y de Achúcarro y que en su centro investigador de la «Residencia» llevó a cabo silenciosamente durante años una tarea investigadora apreciadísima en todo el mundo científico, logrando mediante la originalidad de sus métodos hacer visibles los más delicados fenómenos de la estructura de las células. Por otra parte, seguían los trabajos de otros laboratorios residenciales y especialmente los del «Laboratorio de Fisiología general» que dirigía el doctor Negrín y en el que se educaron hombres de ciencia de la categoría de Francisco Grande Covián, uno de los maestros actuales en Fisiología de la Nutrición, y Severo Ochoa, a quien años más tarde se le concedió el Premio Nobel de Medicina. Es decir, que en aquella «Residencia de Estudiantes» de Madrid, alentada por el idealismo humanista de Alberto Jiménez, residieron y trabajaron dos españoles—Juan Ramón Jiménez y Severo Ochoa—que llegaron a alcanzar el raro honor del Premio Nobel. Ninguna institución española educativa o científica puede, en verdad, presentar hasta ahora igual ejecutoria.

LA INSTITUCION, EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACION DE LAS CLASES OBRERAS A FINALES DE SIGLO

Enrique GUERRERO SALOM

Para quienes alcanzaron el uso de razón en los inicios del «desarrollismo» puede resultar sorprendente comprobar que han pasado cien años desde que Laureano Figuerola, un 29 de octubre de 1876, acertara a enhebrar el «Señores: humilde comienzo tienen todas las obras humanas...», dictando las primeras notas del discurso con que se iniciaba las actividades académicas de la Institución Libre de Enseñanza.

Sorprendente por cuanto un repaso al *Boletín* que la misma editara durante casi sesenta años, nos muestra la notable vigencia de algunos de sus presupuestos educativos, tanto los referentes a la estructura del sistema de enseñanza como los pedagógicos. Es de lamentar que la denuncia que de la realidad educativa española formularon respectivamente, tenga todavía fundamental validez en nuestros días en lo que se refiere a los aspectos cualitativos —autonomía universitaria, profesorado suficiente y preparado, enseñanza individualizada, etc.—y aun a algunos cuantitativos. Señalemos, sin más, que han pasado ciento treinta y ocho años desde que se proclamara en España la escolaridad obligatoria, y va para ciento veinte que la Ley Moyano pusiera las bases —legales— para garantizar un pupitre a cada español en edad escolar (1) y todavía hoy no pueden acceder al mismo muchos miles en condiciones adecuadas.

Podrá objetarse que, en realidad, la Institución dejó de existir como tal hace «sólo» cuarenta años, más las peticiones de una enseñanza básica prolongada y única, la concepción del proceso educativo como un desarrollo coherente en el que los niveles inferiores preparen, y no solo precedan, a los superiores, la necesidad de educar al niño desde los primeros años de su infancia, son propuestas muy anteriores todas al fin de siglo. Demasiados años después el *Libro Blanco* señalará que la «contextura del sistema actual no difiere grandemente de la que se estableció a lo largo del siglo XIX y primeros lustros del siglo XX, cuando las características, tendencias y necesidades de la sociedad eran muy distintas de las actuales. A esta estructura tradicional se le han ido agregando algunas modalidades nuevas, como apéndices superpuestos, pero sin la integración orgánica que reclama el carácter global y unitario que debe tener el sistema educativo» (2).

(1) La Ley de 9 de septiembre de 1857, texto articulado que desarrolla la Ley de Bases, de 17 de julio del mismo año, y ampliamente conocida como Ley Moyano, establecía en su artículo 7.º: «La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve, a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.»

(2) *La Educación en España. Bases para una política educativa*. MEC, Madrid, 1969, p. 15.

¿UN SISTEMA EDUCATIVO EN EL XIX?

No fueron los institucionistas, por supuesto, las primeras en proclamar la necesidad de impulsar la educación en España, al tiempo que señalaban las deficiencias de nuestro sistema educativo. Por referirnos sólo a épocas relativamente recientes, los hombres de la Ilustración creyeron con firmeza en el poder transformador de la educación y pergeñaron los primeros intentos de estructurar un sistema con alcance nacional y dirigido por el poder central. Sarrailh ha señalado las limitaciones y los frenos al empeño reformista (3). Y en 1809 Jovellanos presenta a la Junta Central unas «Bases para la formación de un Plan general de instrucción pública» que a través de Quintana enlaza con la labor de las Constituyentes de Cádiz, que dan rango constitucional a un acto de fe en el poder de las «luces» y recogen la necesidad de elaborar una ley general de instrucción pública. No podemos aquí seguir la evolución de los sucesivos intentos de concretizarla, fracasados en la inestabilidad política que caracteriza la primera parte del siglo pasado. Simplemente señalar el conocido y astuto éxito de Claudio Moyano en 1857. La larga Ley—307 artículos y siete disposiciones transitorias—significó más que nada unificar y elevar a tal rango las numerosas disposiciones por las que se regía la enseñanza en nuestro país, pero al menos significó un punto de partida y una elaboración de propósitos que distintas circunstancias se encargaron de frustrar. Veremos a continuación las deficiencias educativas a lo largo de la segunda mitad del siglo, las lacras de un sistema con el que los institucionistas se enfrentan. Ivonne Turin ha señalado para bien avanzado el siglo que «la miseria del presupuesto de educación ponía un freno más seguro que cualquier otro a las intenciones jacobinas del Estado español, suponiendo que las hubiera habido» (4). Trataremos de mostrar hasta qué punto la situación era mísera en todos los aspectos.

La Ley Moyano estableció en su sección segunda, título I, capítulo primero, un baremo por el cual se hacía obligatoria la existencia de distintos tipos de escuelas en cada pueblo según su número de habitantes (5). Con arreglo a dicho baremo deberían haber existido 27.126 escuelas públicas en 1880 y 34.366 en 1908. Veamos, sin embargo, cuál fue la evolución a lo largo de la segunda mitad de siglo y primera década del actual.

(3) SARRAILH, Jean: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. F. C. E., México, 1957.

(4) TURIN, Ivonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Edición española de Aguilar, Madrid, 1967, p. 155.

(5) Artículo 100: «En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.»

Artículo 101: «En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 habrá tres, y así sucesivamente, aumentándose una escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de escuelas públicas.»

Artículo 102: «Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca una escuela elemental completa...»

Asimismo, otros artículos hacían referencia a las escuelas de párvulos, de adultos, sordomudos y ciegos, nocturnas, dominicales, etc.

CUADRO I

	NUMERO TOTAL DE ESCUELAS (6)						
	1846	1850	1865	1870	1880	1885	1908
Escuelas públicas ...	12.357	13.334	22.271	22.711	23.132	24.529	24.861
Escuelas privadas...	3.283	4.100	4.829	5.406	6.696	5.576	5.212
<i>Total</i>	15.640	17.434	27.100	28.117	29.828	30.105	30.073

La valoración de los avances producidos durante este período no puede alcanzarse con la mera comparación de datos globales, pues hay que tener en cuenta las transformaciones que se producían en el tipo de escuela. La Ley de 1857 dividía la enseñanza primaria en elemental y superior; en la segunda se ampliaba el número de materias dadas en la primera. Además distinguía las elementales en completas e incompletas, según abrazaran o no el número total de materias. Estas distinciones se producían también en la calificación de los centros, siendo por lo tanto de gran importancia para ponderar los primeros datos seguir la evolución en la transformación de centros. Nos referimos a las escuelas públicas exclusivamente.

Entre 1850 y 1870 aumentaron las escuelas superiores en 85 y en 6.935 las elementales completas, en tanto que disminuían en 3.347 las incompletas. Los datos de 1885 frente a los de 1870 señalan una disminución en número de seis de las escuelas superiores, un aumento de 1.390 en las elementales completas y disminución en 2.050 de las elementales incompletas (7). Muestran pues estos datos que las transformaciones fueron cuantitativa y cualitativamente de mucha mayor importancia en el primer período que en el segundo, provocado en gran parte por el esfuerzo en adaptarse en lo posible a los postulados de la Ley en los primeros años de su publicación, tensión que cede posteriormente. Así, en 1908 el déficit de escuelas públicas con arreglo a lo determinado legalmente era muy superior al de 1880.

Si el número y calidad de los centros mostraban ya esa situación deficitaria que ha devenido crónica en el sistema educativo español, el profesorado no

(6) Para la confección de los cuadros I, II, III y IV se han utilizado las siguientes fuentes:

- *Estadística General de la 1.ª Enseñanza en 1850.*
- *Estadística General de la 1.ª Enseñanza* correspondiente al quinquenio que terminó el 31-XII-1870. Madrid, 1876.
- *Estadística General de la 1.ª Enseñanza 1870-1880.* Madrid, 1883.
- *Estadística de 1.ª Enseñanza 1881-1885.* Madrid, 1888.
- *Anuario Estadístico de Instrucción Pública 1900-1901, con avances de 1902-1903.* Madrid, 1904.
- *Estadística escolar de España en 1908.* Madrid, 1909.

Los cuadros son de elaboración propia. Es difícil precisar el grado de rigor en estas estadísticas del pasado siglo. En cualquier caso son perfectamente válidas al objeto de este trabajo.

(7) Existen otras subdivisiones como escuelas mixtas —el artículo 103 de la Ley Moyano determinaba que «únicamente en las escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aún así con la separación debida»— de párvulos, de adultos, de adultas, de temporada, etc. Hemos escogido los datos de superiores y elementales completas e incompletas porque son, sin duda, los de mayor importancia. Sin embargo, señalemos que tienen un cierto peso las escuelas de ambos sexos, de las que se crearon 4.493 entre 1850 y 1870, y 2.909 entre 1870 y 1885. En esta última fecha, de un total de 7.402, 6.039 eran incompletas y 943 de temporada.

tenía tampoco un nivel, dedicación y retribución que pudieran considerarse óptimos para el buen funcionamiento del sistema. La Ley determinaba un complejo sistema de retribuciones; y de hecho éstos eran retribuidos de muy distinta manera y con fondos procedentes de diversos presupuestos: los del Estado, Ayuntamientos, Diputaciones, etc. La endémica falta de fondos de estos últimos constreñían a los maestros a una vida objeto frecuente de la sátira de la época. Y empujaban a muchos al ya decimonónico pluriempleo. Clasificado por su titulación, esta era la situación que el profesorado de la enseñanza primaria ofrecía:

CUADRO II

TITULACION	Maestros de Escuelas públicas		Maestras de Escuelas públicas		Maestros de Escuelas privadas		Maestras de Escuelas privadas	
	1870	1880	1870	1880	1870	1880	1870	1880 (8)
Elemental	7.231	6.794	5.234	5.097	924	832	1.368	1.216
Superior	1.828	2.020	834	1.257	294	469	388	660
Normal	234	297	—	—	62	63	—	—
Sin título	1.774	878	188	167	1.167	996	937	1.236
Con certificado de aptitud	3.832	5.302	68	105	—	320	—	92
<i>Total</i>	14.899	15.291	6.324	6.626	2.444	2.680	2.693	3.204

Los datos anteriores muestran no muy sensibles cambios en el transcurso de la década, así como unos porcentajes globales, fundamentalmente de maestros sin título o con certificado de aptitud, bastante significativos. Tampoco demasiado interés por parte del Estado en exigir titulación en la enseñanza privada en una situación en la que él mismo no puede garantizarla en sus centros. Por otra parte, ante el déficit de profesorado con preparación—unido al de centros al que nos referimos antes—el interés del Estado parece residir en garantizar «alguna enseñanza» al mayor número posible de alumnos. Así, el artículo 189 de la Ley de 1857 establece que «en las escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de maestro a las del cura párroco, secretario de Ayuntamiento u otras compatibles con la enseñanza»; en las completas, ello era posible en pueblos que no llegaran a las 700 almas.

Tampoco los datos que a continuación ofrecemos, referidos a 1870, muestran unos niveles admisibles por parte del profesorado de enseñanza primaria; son, sin duda, complementarios de los ofrecidos en el cuadro II.

(8) En los datos referidos a 1880 no se han contabilizado el número de auxiliares. Su número era de 832 masculinos en la enseñanza pública y 1.034 femeninos; en la privada, 1.033 masculinos y 2.698 femeninos. A resaltar, que así como el nivel de titulación de las maestras es superior al de los maestros, es mayor también el número de auxiliares. Dos posibles datos sobre la discriminación de la mujer, problema al que los institucionistas fueron muy sensibles.

CUADRO III

	ESCUELAS PUBLICAS		ESCUELAS PRIVADAS	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
a) <i>Instrucción:</i>				
Poca	4.436	4.432	992	1.058
Suficiente	6.360	3.152	895	1.087
Buena	3.896	1.715	525	534
b) <i>Aptitud:</i>				
Escasa	4.228	1.387	898	933
Regular	8.236	3.887	1.192	1.432
Sobresaliente	2.408	1.035	321	314
c) <i>Capacidad:</i>				
Poca	3.684	1.274	876	920
Suficiente	7.016	3.209	931	1.136
Buena	4.192	1.846	604	623
d) <i>Celo:</i>				
Escaso	3.208	1.107	590	641
Regular	8.450	3.474	1.175	1.232
Mucho	3.534	1.718	646	806

De manera que tanto por lo que se refiere a la capacidad de crear los centros escolares necesarios para una escolarización suficiente—que sólo en 1902 se hizo obligatoria hasta los doce años—como para crear un profesorado preparado y dedicado de lleno a la enseñanza, el sistema educativo se mostraba ineficaz. No de otra manera podía suceder cuando la administración educativa no se concretizó en un Ministerio de Instrucción Pública hasta 1900, tras ser una actividad más de los de Gobernación, Gracia y Justicia y Fomento, respectivamente; cuando recibió partidas irrisorias en los presupuestos generales del Estado; cuando comparada con países avanzados y atrasados aparecía la educación en nuestro país sencillamente abandonada. Véase si no el cuadro siguiente:

CUADRO IV

COMPARACION CON OTROS PAISES

PAISES	Año	Gastos por habitante — Ptas. = francos	Gastos por alumno — Ptas. = francos	Número de habitantes por profesor	Número de alumnos por profesor
EE. UU.	1900	14,47	71,00	178	36
Argentina	1901	10,32	125,81	522	43
Francia	1900	5,90	51,05	257	36
Gran Bretaña	1900	7,21	47,48	238	44
Italia	1900	6,00	42,15	635	46
Suecia	1899	5,05	34,80	320	47
Rumania	1899	1,50	32,00	1.038	53
Bélgica	1898	5,35	46,10	420	49
Chile	1899	1,20	32,95	1.353	54
España	1901	1,38	11,71	713	84

Todo ello no podía conducir sino a una fuerte tasa de desculturización de la sociedad española; dicho en términos más modestos, a un alto nivel de analfabetismo, si tenemos en cuenta además el estado en que se encontraba la instrucción—sólo en un rasgo de humor podríamos adjetivarla como «pública»—antes de que el espíritu ilustrado expresara al menos el interés de montar una educación nacional coherente. Cuál no sería la situación con anterioridad a la Ley Moyano que, a pesar de los datos que hemos venido ofreciendo, Federico Oloriz se permitirá decir, en 1900: «Notorio es que la instrucción pública ha mejorado mucho en España durante la segunda mitad del siglo» (9). El mismo Oloriz, tras señalar que las causas generales del analfabetismo entre nosotros deben buscarse en la raza (10), la religión, las instituciones, la organización de la enseñanza y el ambiente social, y atribuirle el valor más decisivo al ambiente de indiferencia y hostilidad a la enseñanza, fruto fundamentalmente de la tradición y la miseria, elaboraba un auténtico atestado a las lacras de la organización de la enseñanza. Claro está que estos factores estaban precisamente interconectados y que las deficiencias del sistema educativo arraigaban en esa falta de «elán nacional»—castizamente, pulso— asumida de forma masoquista en el 98, sin que, por otra parte, se notaran los efectos autocríticos en los lustros inmediatos, a pesar de los clamores regeneracionistas y de la consideración de la escuela como pilar básico de reconstitución nacional en un Costa, por ejemplo. Este era el atestado de Oloriz:

«La organización de la enseñanza es de influencia decisiva en la intensidad del analfabetismo nacional; y lo es no por la calidad de las leyes que la rigen, pues son buenas, aunque no perfectas, sino por quedar en gran parte incumplidas, y por la deficiencia de medios para su aplicación. Un número crecido de niños quedan sin saber leer, porque no hay suficientes escuelas, ni son lo bastante amplias las que hay para que concurren todos a ellas; porque no hay bastantes maestros y auxiliares para cuidar eficazmente de la instrucción de todos; porque hay maestros que carecen de la vocación necesaria para ejercer su ministerio, ya que no puede dudarse de su capacidad para enseñar a leer; porque viendo mezquina la remuneración de los profesores, pocos pueden subsistir con solo ella, y muchos buscan fuera de la escuela y con perjuicio de los escolares, los recursos que para vivir les faltan; porque la posición inferior en que la pobreza coloca en la sociedad a los maestros les merma el prestigio que por su posición les corresponde, y las quita influencia para hacer cumplir en lo posible el precepto de la enseñanza obligatoria; porque las inspecciones, sabiamente concebidas, no siempre son eficazmente realizadas, y por tantos otros defectos positivos de organización...» (11).

Los datos sobre analfabetismo que a continuación ofrecemos, elaborados por Lorenzo Luzuriaga (12), muestran no sólo el alto porcentaje global de analfabetos en nuestro país, sino también la lentitud en la disminución de los mismos. Asimismo, nuestra penuria en relación con otros países:

(9) OLORIZ, Federico: «El analfabetismo en España». *BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza)*, año 1900, p. 261.

(10) «Por eso concluyo atribuyendo en gran parte nuestro atraso en materia de instrucción primaria, lo mismo que en otras muchas, a cierta tenacidad de caracteres étnicos, que conserva nuestras antiguas virtudes nacionales, a la vez que dificulta la adquisición de otras nuevas». Artículo citado, p. 294.

(11) *Ibidem*, p. 295.

(12) «El analfabetismo en España». *BILE*, años 1920 y 1926.

CUADRO V

ANALFABETISMO EN ESPAÑA

AÑO	Población total	Analfabetos	Porcentaje (13)
1860	15.673.481	11.837.391	75,52
1877	16.634.341	11.978.168	72,01
1887	17.565.632	11.945.871	68,01
1900	18.618.086	11.874.890	63,78
1910	19.995.686	11.867.456	59,35
1920	21.338.381	11.145.444	52,23

OTROS PAISES

AÑO	Población total	Analfabetos	Porcentaje
Bélgica: 1910	7.423.784	1.877.205	25,3
Francia: 1901	37.654.036	9.629.449	25,8
Italia: 1911	34.671.377	16.107.173	46,7
Rumania: 1909	5.047.342	1.986.982	60,6
Portugal: 1900	5.423.132	4.261.336	78,5

Claro está que las tasas no eran uniformes en todo el territorio nacional. Así, en 1910, mientras el País Vasco daba tasas de las más bajas para el total de habitantes (Alava, 26 por 100; Guipúzcoa, 40,6 por 100; Navarra, 43,4 por 100; Vizcaya, 40,7 por 100) y Cataluña se situaba en un término medio (Barcelona, 41,6 por 100; Gerona, 51,1 por 100; Lérida, 58,6 por 100, y Tarragona, 59,6 por 100), la zona más castigada era, sin lugar a dudas, Andalucía (Jaén, Almería y Málaga ocupaban los últimos lugares en la escala nacional con un 74,8 por 100, 78,8 por 100 y 79,4 por 100, respectivamente). No podríamos aquí, sin embargo, tratar de cuáles eran las causas específicas que explican estos diversos niveles, que son conocidas, no obstante, *grosso modo*. Nivel de industrialización, recepción de emigración analfabeta, altos porcentajes en provincias agrarias, especialmente si son latifundistas, etc.

De cualquier forma, el ritmo en la disminución del analfabetismo era bastante bajo. Luzuriaga, señalando que se había reducido en un 16,67 en los cincuenta años que transcurren entre 1860 y 1910, calculó que con el mismo ritmo sería necesario que transcurrieran cerca de dos siglos, a partir de este último año, para la total desaparición del mismo en nuestro país, lo que esperanzada y afortunadamente no se llegará a cumplir, claro está.

Todo lo expresado en las páginas anteriores nos lleva a dudar muy seriamente de la existencia de algo que pudiera considerarse un sistema educativo, pues la caótica y misérrima existencia de la instrucción pública no cumplía

(13) Cifras muy ligeramente distintas, que harían variar el porcentaje en centésimas, ofrece para los años 1860, 1877, 1887 y 1900 el *Anuario Estadístico de Instrucción Pública*, Madrid, 1904. Si deducimos para 1910 la población menor de diez años, el porcentaje sería de 50,2. Para el mismo año habría un 52,5 de hombres analfabetos frente a un 65,8 de mujeres y realizada la misma deducción un 40,8 y 58,9 respectivamente. Para los años anteriores, el *Anuario* señalado calculaba la población menor de seis años en un 14,50. En 1910 el porcentaje de analfabetos mayores de diez años en los Estados Unidos era del 7,7.

absolutamente ninguna de las condiciones necesarias para ello. Una estructura administrativa insuficiente y dependiente; una escasez crónica de escuelas, con un déficit que se estira a lo largo de los años: un profesorado insuficiente, falta de preparación, mal retribuido y, por ello, sin una dedicación adecuada; un presupuesto raquítico frente a las necesidades que había que cubrir; un período de escolarización excesivamente corto. Todas ellas no son precisamente las características que cabe atribuir a un sistema educativo eficaz y coherente.

LA INSTITUCION FRENTE AL SISTEMA EDUCATIVO

Surgida como consecuencia inmediata de la segunda «cuestión universitaria», la Institución, como centro de enseñanza, no era ni podía ser una alternativa a las deficiencias del sistema educativo. Sólo en contados momentos llegó a tener más de 250 alumnos. Los hombres que a su alrededor se agruparon la concibieron, sin embargo, como un centro de influencia, de inspiración y propaganda de las reformas que paulatinamente fueron propugnando; un pequeño ensayo que diera luz a transformaciones susceptibles de ser generalizadas. Pero no por la Institución, es obvio, sino por el Estado. Esta influencia fue posible a partir del momento en que sus hombres entraron en contacto con la administración educativa, encontrando el apoyo oficial necesario para convertir en «gacetales» algunas de las ideas que los institucionistas venían proponiendo. Así surgió el Museo Pedagógico, tan radicalmente unido a la labor de Cossío y Barnés, la Escuela Superior del Magisterio, la Junta para Ampliación de Estudios y los centros surgidos en su seno, y hasta la creación del propio Ministerio de Instrucción. Influencia desigualmente presente, según el equipo que los frecuentes cambios ministeriales colocaba al frente de la instrucción.

Es cierto que la generalidad de los institucionistas no contemplaba al Estado como dispensador y gerente final de la instrucción. Su postura frente a la cuestión contenía una concepción a largo plazo y unas exigencias que podríamos calificar de «transición». A largo plazo es la sociedad la que debe garantizar y protagonizar la educación: la pluralidad de órganos que la impartan es la base de la multiplicidad de alternativas ideológicas, pues se le niega al Estado la capacidad para implantar cualquier tipo de ortodoxia. Las exigencias de «transición», provocadas por la ingente tarea que supone estructurar una oferta educativa que garantice una enseñanza primaria, al menos, para todos los españoles, reclaman del Estado la creación de unas bases que posibiliten más tarde el protagonismo de la sociedad. En los programas de los regeneracionistas más genuinos se pide que se haga realidad —desde arriba— esa escuela para todos los españoles. Sin embargo, es distinto lo que el institucionismo exige del Estado, según los niveles de enseñanza: protagonismo principal, en la primera etapa, en lo que se refiere a la primaria y subsidiario, más tarde; mucha menor presencia en los niveles secundario y superior. Pero aun en la etapa de transición propugnaban, obviamente, la libertad de crear centros de enseñanza; libertad que garantizaba la Constitución de 1876, y con arreglo a la cual se estableció la propia Institución Libre de Enseñanza. Por motivos filosófico-ideológicos no contemplaron seriamente la posibilidad de que fuera el Estado, en cualquier momento y a cual-

quier nivel, el protagonista dominante; un Estado, se entiende, en el que las alternativas y las instituciones fueran elaboradas y gestionadas democráticamente.

La cuestión, no obstante, no superó el mero planteamiento, pues a la desaparición de la Institución no puede decirse que se hubiera agotado el período de transición.

¿Y qué reformas habrían de aplicarse al sistema educativo vigente a final de siglo? En primer lugar, crearlo de verdad. Veamos de qué manera. Genéricamente, claro está, habría que hacer de la instrucción pública un verdadero y prioritario objetivo nacional. Acaparar y distribuir los recursos económicos necesarios. Crear escuelas de forma masiva, mejorando además la calidad pedagógica de las existentes «a fin de que no sea un lugar de penitencia y aversión para el niño y de indiferencia para las familias, sino un medio social lleno de libertad, interés y atractivo para unos y otros» (14). Elevar la escolaridad obligatoria más allá de los nueve años, límite que establecía la Ley Moyano (15). Asegurar una adecuada —y prontamente satisfecha— retribución a los maestros, algo que debe hacer el Estado (16). Fundamental era la reforma del profesorado existente; éste era para los institucionistas el problema clave del sistema educativo, aunque lógicamente no pueda aislarse del contexto general de reforma; con escuelas suficientes, medios y materiales adecuados, nada sería eficaz sin contar con un profesorado preparado pedagógicamente y dedicado de forma plena a la enseñanza (17). En cuanto a la estructura del sistema, el institucionismo criticaba la desconexión existente en los distintos niveles; por propia concepción pedagógica entendían que la educación era un proceso en el que se iban ampliando y desarrollando las bases y los conocimientos proporcionados por la primera enseñanza; es más, concebían la educación de párvulos, primaria y secundaria, como un período único de educación general. Todavía en 1969 el *Libro Blanco* denunciaría «una anomalía muy grave: la existencia (en la base de la estructura del sistema educativo español) de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población» (18).

(14) GINER, Francisco: «El problema de la Educación Nacional y las clases productoras». *BILE*, 1900, página 132.

(15) El Real Decreto de 20 de octubre de 1902 extendió la obligatoriedad hasta los doce años.

(16) «De todos modos y sea cualquiera la solución que se acepte, conviene emancipar la escuela y al maestro del caciquismo local (y de todos), y a la vez asegurar el pago de sus atenciones tan rigurosamente como las más imperiosas del Estado, ya que éste, sólo desde fuera puede ayudarle y darle condiciones; pues la educación no es, cierto, función del Estado central. Pero tampoco lo es del municipio, ni de las demás corporaciones oficiales, ni de la familia, ni de las iglesias, etc., sino de la sociedad toda en la cual constituye una función propia y sustantiva, coordinada a aquellas y a las restantes, a la vez que entrelazada con todas, en mutua acción y reacción constante». Francisco GINER, art. cit., p. 130.

(17) Es esta una línea de pensamiento compartida por todos los institucionistas. Sin embargo, alcanza su expresión más diáfana en la obra de M. B. COSSIO. Citemos, por ejemplo, el artículo «El maestro, la escuela y el material de enseñanza». *BILE*, 1906.

(18) *Libro Blanco*, p. 17.

LA INSTITUCION Y LA EDUCACION DE LAS CLASES OBRERAS

Conviene precisar previamente el sentido que aquí damos al término Institución. A la muerte de Giner y en homenaje al maestro desaparecido, Luis de Zulueta escribió: «... existen dos Instituciones, aunque las dos no formen más que una. Hay la Institución establecimiento de enseñanza y hay la Institución comunidad espiritual. La primera de que hemos hablado es, en puridad, una escuela, un colegio. La segunda es una realidad social más amplia y más compleja. La forman la familia de los alumnos, los antiguos alumnos ya mayores, un núcleo de profesores liberales que simpatizan con esta corriente de educación, muchas personas de distintas ideas y profesiones más o menos influidas por ella, y que se sienten más o menos agrupados en una dirección común... Esta es la Institución difusa, Ecclesia dispersa. Ningún Estatuto la junta, ningún convenio la mantiene, ningún vínculo jurídico la liga» (19). Una serie de creaciones concretas como la Corporación de antiguos alumnos; movimientos como la «extensión universitaria»; influencias sobre organismos como la Junta para Ampliación de Estudios; preocupaciones por las cuestiones pedagógicas y realidades educativas; afanes —y fe— en transformar la sociedad a través de la renovación y extensión de la educación, dan contenido al complejo término «institucionismo». Es una corriente, pero también son realidades concretas. En ellas se engloban escepticismos en la capacidad de transformación social de alternativas políticas concretas, si no se ha realizado una previa reforma del hombre que forma esa sociedad y es éste, cabalmente, el papel que compete a la educación; pero también hay representantes de organizaciones políticas con programas de acción globales, como Costa, Marqués de Palomares, Besteiro, Fernando de los Ríos, Moret, Salmerón, etc. Aquí nos ceñiremos a fenómenos específicos como el de la «extensión universitaria», así como a aspectos ideológicos. Trascendemos de esta forma el mero centro educativo pero limitamos las posibles derivaciones —expresadas en influencias sobre organizaciones políticas concretas, manifestadas en gestiones de distintos equipos ministeriales— del espíritu institucionista.

Es claro, por otra parte, que al afrontar la cuestión no se trata de establecer una especificidad de las clases obreras con respecto al sistema educativo. Las reformas que de éste propugnaban los institucionistas afectarían al total de la población a escolarizar. Y aquí encajarían, además, las propuestas en el sentido de estructurar en el seno del sistema una amplia y continuada educación de adultos. Se trata, pues, de acciones situadas al margen del sistema educativo y que por la propia capacidad de los institucionistas no pueden considerarse sustitutivas del mismo, sino sólo muy parcialmente correctoras. Resulta casi imposible determinar qué porcentaje de analfabetos pertenecían a la clase obrera, así como el de escolarización de niños de dicho origen en los años en que se producen fenómenos como el de la «extensión». Tuñón de Lara da, para 1900, un 35,31 por 100 de población activa con la siguiente distribución de la misma: 13,33 por 100 industria; 12,21 por 100 servicios; 74,46 por 100 agricultura (20), siendo la población total de 18.618.086. Cualquier porcentaje que queramos atribuir a las clases obreras dentro del analfabetismo —y es de suponerlo bastante por encima de la media nacional— nos mostraría como quimérico todo intento sustitutorio con carácter general.

Refirámonos, pues, a la «extensión universitaria». No tenía el concepto

(19) ZULUETA, L.: «Lo que nos deja...» *BILE*, 1915, p. 53.

(20) TUÑÓN DE LARA, M.: *El movimiento obrero en la Historia de España*. Taurus, Madrid, 1972, p. 304.

significación única; para unos abarcaba a todo movimiento de educación social superior; para otros, la acción educativa llevada a cabo por la Universidad más allá de sus confines, entre el «pueblo que trabaja y no puede acudir a ella» (21); Posada lo entendía de la forma más amplia: «No sólo la acción que entraña toda labor expansiva de enseñanza realizada por la Universidad fuera de su programa tradicional, sino también cualquier manifestación de las funciones de carácter educativo y social que las Universidades y las Instituciones docentes o los mismos grupos intelectuales cumplan, fuera de su esfera oficial aquéllas...» (22). En cualquier caso se trataba de llevar educación más allá de las aulas a quienes no pudiesen asistir de forma continuada a ellas. El fenómeno tiene su origen en las universidades inglesas a comienzos del último tercio del siglo, y desde allí se expande progresivamente a los Estados Unidos y a buena parte de los países europeos. Entre nosotros, si bien se identifica generalmente con la de Oviedo, arraigó en distintas ciudades a finales de siglo. Al respecto, Ivonne Turin ha señalado que «con espíritu muy diferente el equipo de Valencia parece que fue tan activo como el de Oviedo» (23). Aquí, sin embargo, nos ceñiremos a la de Oviedo.

La acción educadora se materializó en un primer momento en conferencias de vulgarización dictadas tanto en la Universidad como en centros ajenos a la misma. En 1900-1901, se pronunciaron conferencias en el Centro Obrero de Oviedo, Cámara de Comercio de Oviedo, Sociedad Obrera Industrial de Avilés, Centro Obrero de Trubia, Centro Obrero de Avilés, Círculo de Labradores y Artesanos de Mieres, Centro Obrero de La Felguera, Centro Obrero de Salinas (24). Más tarde, las conferencias explicadas ante un público «heterogéneo e inconstante» fueron sustituidas por «clases con número limitado de alumnos que trabajen con el profesor, y que puedan por este procedimiento adquirir una verdadera educación» (25). No parecen haber tenido demasiado éxito, sin embargo, las «clases populares». Así lo refleja la Memoria del curso 1904-1905, al tiempo que nos señala los límites de la acción correctora de la «extensión»: «Tuvieron al principio las clases populares numerosas matrículas; pero el curso pasado ha descendido mucho... Ya se comprende que no es posible pedir a los obreros un esfuerzo intelectual extraordinario después de ocho o diez horas de trabajo físico; ¿pero no ha de haber en Oviedo 100 ó 150 en condiciones de rehacer su educación; de cultivar aquellas facultades que hasta ahora han mantenido inactivas; de atender a lo que siendo interesante para todos puede, además, servirles a ellos de mucho en el ejercicio de su profesión? ¿No ha llegado todavía el espíritu de nuestros trabajadores a ese grado de curiosidad que pide alimento más intenso que el de las conferencias públicas y permite seguir con fruto una serie de lecciones sistemáticamente orientadas?» (26). Las clases solían darse una vez a la semana y un curso constaba de 15 a 20 lecciones, y hay que señalar que en principio estaban abiertas a todo quien quisiera matricularse, «sin distinción de clases».

¿Qué tipo de enseñanzas se dan en estas clases; sobre qué versan las conferencias? Es importante delimitarlo porque ello nos dará el tipo de obrero que debía asistir a ellas.

(21) PALACIOS, Leopoldo: «La extensión universitaria en España». *BILE*, 1899, p. 111. Esta era la concepción de Max Leclerc, Nunn, Buisson, etc., recogida por Palacios.

(22) POSADA, Adolfo: «La extensión universitaria». *BILE*, 1911, p. 70.

(23) TURIN, *op. cit.*, p. 224.

(24) Así aparece en la «Memoria del curso 1900-1901», publicada en el *BILE*, 1901, pp. 228 y ss.

(25) *Ibidem*, pp. 232 y 233.

(26) «Memoria del curso 1904-1905». *BILE*, 1905, pp. 360 y 361.

Durante el curso 1900-1901 (27) Leopoldo Alas conferencia sobre «La moralidad de la juventud asturiana —en relación con estas causas de inmoralidad, que estudió profundamente, supo ahondar en los problemas de la Sociología y el Derecho penal—» y más tarde dedica un ciclo de tres a «la exposición y a la crítica del hermoso drama de Rostand, *L'Aiglon*, cuya fama es universal. No desaprovechó el sabio profesor la ocasión que se le ofrecía de resumir con este motivo la obra de Napoleón; ni el moralista dejó de trazar con mano firme los retratos del gran emperador francés, de Francisco II, de Metternich, de Talleyrand y del infortunado duque de Reichstadt». Rioja da un curso sobre los crustáceos. Eugenio Ribera diserta sobre «La construcción y la Exposición de París». Orueta explica dos lecciones sobre «Radiaciones catódicas y sus derivadas, y corrientes de alta tensión y gran frecuencia», y, en ellas, «los tubos Geissler, los tubos Crooks, las hipótesis relativas a los rayos catódicos, los experimentos de Roentgen, las ondas de Hertz, el telégrafo sin hilos y otras maravillas pasaron ante los ojos del auditorio...». Adolfo Buylla imparte un curso sobre «El Socialismo». En los distintos centros extrauniversitarios enseñan o parlamentan hombres como Altamira, Sela, Adolfo Buylla, Posada, y aquí se tratan con más frecuencia temas directamente vinculados con problemas de los obreros en tanto que clase: «Instituciones obreras contemporáneas», «Enseñanza popular», «La educación del obrero», «La cooperación», «Sociedades cooperativas de consumos».

Implantadas «las clases populares», el programa desarrollado en el curso 1901-1902 (28) contiene las siguientes materias: Derecho usual, Economía, Educación cívica, Historia de la civilización, Cosmografía y Ciencias Naturales. El programa de conferencias semanales trazado para 1902-1903 contiene, entre otras, las siguientes: «El contrato de trabajo», «Un drama musical, de Ibsen», «Los tejedores de Silesia, de Hauptmann», «La economía de Flórez Estrada», «Bacteriología», «Las fórmulas del socialismo marxista», «Zoología popular».

El tipo de enseñanzas impartidas, de las que hemos dado una muestra, descartan, por supuesto, al público analfabeto y aun a quienes simplemente han pasado por la escuela los tres años obligatorios —obligatorios en la Ley, claro está—; la Ley Moyano determinaba en su artículo 2.º que la primera enseñanza elemental comprendería: Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, acomodadas a los niños; Lectura; Escritura; Principios de gramática castellana con ejercicios de ortografía; Principios de aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas, y Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades. Y todas estas enseñanzas sólo se daban en las escuelas elementales completas. Por su parte, el artículo 4.º determinaba que en la primera enseñanza superior, además de ampliar —«prudentemente», dice la Ley— las materias anteriores, se enseñaría: Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura; Rudimentos de historia y geografía, especialmente de España; Nociones generales de física y de historia natural, acomodadas a las necesidades comunes de la vida (29). Cabe esperar que, en el mejor de los casos, sólo quienes habían cursado estudios elementales superiores —aparte autodidactas, pródigos en este país por otra

(27) Memoria de dicho curso antes citada.

(28) «Memoria del curso 1901-1902», *BILE*, 1902, pp. 321 y ss.

(29) El artículo 5.º determinaba que en la enseñanza elemental y superior de niñas se omitirían las «Breves nociones de agricultura, comercio e industria», los «Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura» y las «Nociones generales de física y de historia natural», reemplazándose con «Labores propias del sexo», «Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores» y «Ligeras nociones de higiene doméstica».

parte—podían sacar beneficio de los cursos o conferencias que no trataran de temas cívicos, morales, obreristas, etc., y no es seguro con alguna de las conferencias o cursos referidos a estos temas. Con un nivel educacional más bajo es de imaginar la existencia de un *gap* comprensivo respecto a los temas citados, aunque fueran vulgarizados por los profesores.

Bien es cierto que Oviedo era una de las provincias más «equipadas» educativamente. La *Estadística de Primera Enseñanza 1871-1880* da para el 30 de octubre del último año 14 escuelas públicas superiores (13 de niños y una de niñas) y 34 privadas (12 de niños y 22 de niñas); creadas en dicho decenio dos públicas de niños, 10 privadas de niñas y 12 privadas de niños (30). Reflejado en números de alumnos (31) suponía para la misma fecha un total de 2.676, de ellos 1.012 en la enseñanza privada, y sólo 1.439 no pagaban retribución, bien en las escuelas públicas o en las privadas.

Todo ello induce a pensar, aparte las referencias que en este sentido aportan las Memorias de la «extensión», en un público bastante heterogéneo en el que la parte obrera debía ocupar posiciones muy por encima de la media de dicha clase social, inclinada más bien a la conferencia ocasional que al curso continuado. Ello no mermó el entusiasmo de los hombres de la extensión. En 1905, Aniceto Sela escribía: «¡Un año más! Con el que acaba de transcurrir son siete los que lleva de vida nuestra Institución (se refiere, claro está, a la extensión). Aquí donde el esfuerzo individual decae apenas dado el primer impulso, y el colectivo no llega siquiera a darlo, siete años son casi una longevidad» (32). Señalemos, por fin, que la «extensión universitaria», aun la de Oviedo, no era una mera prolongación de la Institución-centro educativo, pero sus alentadores estaban profundamente enraizados en lo que Zulueta definiera como *Ecclesia dispersa*. Posada dirigió el *BILE*; Buylla, Altamira y Sela eran algunas de las firmas habituales de éste. Conferenciantes como Labra y Cossío eran puntales del engranaje institucionista.

REFORMISMO SOCIAL

También aquí haremos una precisión. Es evidente que el «institucionismo» no es una alternativa política, ni una corriente ideológica, ni una escuela filosófica, aunque comporta consecuencias en todos estos campos. Mas existe entre sus hombres un pluralismo que conviene señalar.

Si bien es cierto que son krausistas la mayor parte de los creadores de la Institución y que es éste el bloque filosófico más generalmente asumido por sus continuadores, no es, sin embargo, el único con el que se pueda identificar al institucionismo. En su seno se defiende también el positivismo, el neokantismo, el marxismo. Ello no impide, como ha señalado Elías Díaz, que permanezca «aquel espíritu krausista, aquella ética y sentido humanista, sobre todo... en hombres que, en mayor o menor grado, habrían de ir apartándose de la estricta filosofía académica de Krause y Sanz del Río» (33). Hay liberales reformistas, defensores del sistema de propiedad privada, como partidarios de la socialización de los medios de producción; se asume o se con-

(30) *El Censo Escolar de España en 1903*, tomo I. Madrid, 1904, da nueve escuelas públicas superiores abiertas para la provincia de Oviedo en dicha fecha.

(31) Datos recompuestos a partir de la *Estadística de Primera Enseñanza 1871-1880*.

(32) «Memoria del curso 1904-1905» citada, p. 359.

(33) DIAZ, Elías: *La filosofía social del krausismo español*. EDICUSA, Madrid, 1973, p. 51.

dena la lucha de clases como motor de transformación social. Podemos encontrar entre ellos tanto independientes como militantes—en muchos casos dirigentes—de distintas organizaciones políticas.

Por todo ello, al referirnos al reformismo social que subyace a la preocupación por la educación de las clases obreras, estamos escogiendo la que, a nuestro entender, es la línea más genérica de entre las varias que confluyen en el institucionismo y no calificando como tal a todas ellas. Otro problema sería el de precisar hasta qué punto cualquiera de las mismas es influenciada por este reformismo social.

El «problema social»—«la cuestión social»—es sin duda uno de los que más preocupan en el último tercio del siglo pasado y bastantes décadas del actual. Es, según Azcárate, «una consecuencia y manifestación de la crisis total, característica de los tiempos presentes, porque él es tan sólo una parte del que abarca la vida toda. Ciertamente tiene aquél (el problema social) tantos aspectos como ésta, y por eso, bajo el punto de vista económico, es el de la miseria; bajo el científico, el de la ignorancia; bajo el moral, el del vicio; bajo el religioso, el de la impiedad o del fanatismo, etc., y por eso, con motivo de esta cuestión, se habla de las relaciones del capital con el trabajo, de sociedades cooperativas, de crédito popular; se habla de la enseñanza primaria gratuita, de la profesional y de la instrucción integral... se habla de libertad, personalidad, igualdad, asociación, propiedad, arrendamiento, herencia, libre contratación, usura...» (34).

Barrida la estructura del Antiguo Régimen por las sucesivas revoluciones burguesas, proclamadas con carácter general la libertad y la igualdad, convertido el hombre en ciudadano, la lógica liberal basa en el libre contrato las relaciones entre capital y trabajo; contrato que deviene individual al desaparecer las asociaciones gremiales—a partir de la Ley Chapelier en 1791 en Francia, sucesivamente en los demás países—y en tanto son prohibidos y reprimidos los intentos de organización obrera. La revolución industrial crea masas de obreros, indefensos individualmente a la hora de «contractualizar» sus condiciones de trabajo. Las necesidades racionalizadoras del sistema producen, avanzado el siglo, diversa legislación protectora de las clases obreras. El estado abstencionista deviene, cada vez más, interventor; regulador supra-social de las tensiones que en el seno de la sociedad se producen y, precisamente por ello, instrumento de dominación de quienes controlan su aparato. Pero cuando esta legislación social aparece, la clase obrera ha iniciado el proceso de su organización autónoma y se prepara a actuar masivamente en torno a una concepción de la sociedad y a una alternativa política de clase. En gran medida los avances en legislación social están vinculados a los procesos de lucha; son previas reivindicaciones de la clase obrera. El «problema social» pasa a ser realmente el de frenar una nueva organización social, más allá de las concesiones racionalizadoras de la existente. Tal sucede también en nuestro país a partir de fines de siglo. Y son éstas las circunstancias con que los institucionistas han de encontrarse al enfrentar el problema social.

El problema social—entendido como problema global en el sentido expuesto por Azcárate—era en gran medida, decían los institucionistas, una cuestión cultural. En línea con el mejor optimismo antropológico, el educativo de fines del XVIII, consideraban la miseria, las injusticias sociales, el defec-

(34) AZCARATE, Gumersindo de: «El problema social». Discurso leído en el Ateneo Científico y Literario de Madrid, publicado en el *BILE*, 1893.

tuoso y diacrónico funcionamiento de la sociedad, la existencia de una estructura política que no sirve a los intereses generales de esta sociedad, como un problema de la falta de educación. Ya se había dicho un siglo antes que un gobierno de ilustrados no necesitaría imponerse a los demás, pues de por sí sería consecuente en la satisfacción de necesidades sociales. Los institucionistas iban más allá; se trataba de educar a la sociedad entera para que ésta se estructurase armónicamente de forma que cada uno de los elementos de la organización social se desarrollase de acuerdo con su naturaleza. Así lo expresaba Krause, quien era mayoritariamente seguido: «La Humanidad abraza eternamente todas sus sociedades antes de la división y oposición histórica de pueblos, familias, individuos, y aquí en la tierra junta en uno al hombre y la mujer, las edades sucesivas, las naciones, los pueblos en paz y amor, para que todos unidos reconozcan su naturaleza y las ideas fundamentales contenidas en ella, y para que, organizados en una sociabilidad ordenada en todas sus relaciones realicen con ciencia y arte su capacidad para todo lo humano, proyecten y ensayen una vez y otra el plan de la vida en todo y en las partes y desenvuelvan este plan con progresiva perfección y belleza» (35).

Los institucionistas entienden también que, en buena medida, la «cuestión obrera» (como parte del problema global) es un problema de educación. Y ello por numerosas razones: porque mantienen que los obreros se «desinteresan» de las cuestiones que preocupan a la sociedad, pues su propia miseria e ignorancia les incapacita para asumirlas; porque sostienen que la generosa y amplia expansión de la educación es un factor de equilibrio social; porque ven en esta ignorancia un peligro latente, el de que las masas, al no comprender la profunda complejidad e interrelación de los distintos factores que componen la vida social caigan en manos de simplificadores que les empujen a no integrarse en ella, sino en una nueva estructuración. Sin embargo, uno de los planteamientos más simplificadores procede de Concepción Arenal: «No son las novedades lo que aborrece, sino el esfuerzo de la inteligencia necesario para realizarlas, y la prueba es que él mismo dice que todo lo *nuevo place* y experimenta el placer de la novedad cuando se trata de diversiones, que le gustan más cuanto más variadas, porque no necesita esfuerzo intelectual para disfrutarlas. Hoy el hombre del pueblo es rutinario por la dificultad de razonar las cosas nuevas, y revolucionarios por el ansia de realizarlas. Este contraste anárquico no se atenúa, antes se refuerza, cuando los innovadores pertenecen a la clase de *simplificadores*... Ignorando la relación que entre sí tienen los fenómenos sociales, y la dificultad, a veces imposibilidad para él de determinarlas, es simpático (el simplificador) al pueblo, al que facilita la obra de su entendimiento y le presenta un problema sencillo, de cuya solución depende su bienestar. Así, por ejemplo, de la primera simplificación resulta que todo el daño viene de la tiranía del capital, de la segunda resulta que el capital es el dueño de la fábrica, y de la tercera que obligándole a pagar bien a los operarios, la condición económica de éstos se transformará... El obrero está en relación con el patrono, pero lo está también con todos los que compran o le venden algo, sean billetes de lotería o de los toros, cigarros o copas, telas, pan, etc.; está en relación con los que hacen las leyes, los reglamentos, las ordenanzas, los decretos... Cuando el obrero tuviese ideas *bastantes* rectificaría muchas erróneas de las que hoy tiene, no iría ciego a estrellarse contra los efectos como quien ignora las causas, y

(35) KRAUSE: *Idea! de la Humanidad para la vida*. Introducción y comentarios de Sanz del Río. Madrid, 1860, p. 61.

no siendo insensato para pedir lo imposible, podría ser fuerte para exigir lo justo» (36).

No hemos escogido el texto anterior porque en él se puedan resumir los razonamientos de la línea reformista. Las limitaciones de espacio nos impiden contrastar éstos a través de una adecuada selección, que vendría a mostrar que la tesis dominante es la de que las clases obreras radicalizan sus posturas porque se sienten abandonadas en su regeneración por las clases favorecidas; incapaces de enfrentarse a éstas en el terreno del razonamiento y el diálogo derivan su disconformidad hacia la expresión violenta en la calle o en el proceso de producción, léase huelga; pero la educación—algo que va más allá de la instrucción—capacitaría a las masas para integrarse en las posibilidades correctoras que la legislación social y la representación política, hecho realidad el sufragio universal, ofrece a las mismas. La selección del texto de Concepción Arenal se justifica porque muestra diáfano, a nuestro entender, que el problema no estriba en la simplificación—y por ello, falta de comprensión—de la realidad social por parte de las organizaciones de clase a las que la masa obrera pueda dar su apoyo. Y no estriba en ello porque se trata de dos concepciones distintas y de dos alternativas distintas. Al respecto es corriente que los institucionistas expliquen, en buena medida, el caciquismo por la incultura de las masas obreras; la otra alternativa consideraría al caciquismo y a la incultura como consecuencia de su posición de dominadas, y en uno y en otra basan su preeminencia política e ideológica las clases poseedoras. Los intentos racionalizadores—reformadores—encuentran su justificación en la necesidad de objetivar un nuevo equilibrio de dominación, como las «revoluciones desde arriba» encuentran la suya en el peligro de que se hagan desde abajo.

El camino hacia una sociedad armónicamente articulada suponía la concordia de clases, de clases regeneradas. Y la regeneración de la clase obrera no podía ser obra de sí misma, corolario de la negación de sus posibilidades autoliberadoras. Su propia miseria e ignorancia se lo impedía. La regeneración de la clase obrera debía ser asumida por el sector responsable y culturalmente formado de las clases poseedoras, que debían ejercer sobre aquélla su tutelaje. Era, pues, necesaria la creación de élites, de grupos dirigentes previamente regenerados, capaces de detectar y corregir los fallos de la organización social, de dirigir el proceso de corrección; para ello se podría contar con las cualidades morales de la masa, pero «la impulsión, la organización, la ejecución de los planes, la discreta aplicación de los procedimientos, el cumplimiento concreto de los deberes, que pide cultura y una diferenciación concretada de órganos, eso sólo los elementos citados (la minoría que lee, estudia, piensa y se da razón de los grandes problemas nacionales) puede hacerlo» (37). La creación de esas minorías dirigentes era tarea que el institucionismo asumía.

Por ello el institucionismo, es en puridad, el primero de nuestros regeneracionismos. El *shock* de impotencia, de conciencia de país atrasado, que sufre España en el 98 es espoleta de numerosas peticiones de medios para la enseñanza que recupere a la nación para el carro de los países avanzados. «Despensa y Escuela; Escuela y Despensa» es, en el esquematismo de su formulación, la petición más conocida. Es ya, sin embargo, un viejo lamento

(36) ARENAL, Concepción: «La instrucción del obrero». Memoria presentada a la sección tercera del Congreso Hispano-portugués-americano, publicada en el *BILE*, 1892. Los subrayados son de la autora.

(37) ALTAMIRA, Rafael: «El patriotismo y la Universidad». *BILE*, 1898.

institucionista. Es nuestro primer regeneracionismo porque no necesita de desastres concretos para ponerse en marcha, porque la fe en las posibilidades transformadoras de la educación y la asunción de remodelar la sociedad a su través comporta un tipo de regeneracionismo integral y continuado. Ello no obsta para que el desastre sirva para multiplicar y hacer más angustiosas las demandas de reformas del sistema educativo.

La concepción racionalista, armónica y organicista, dijimos antes, había de suponer la colaboración de clases. Los distintos intereses, las distintas alternativas, lejos de contraponerse de forma antagónica e irreconciliable encuentran su punto de contacto a partir del cual se desarrollan de forma beneficiosa para todos. De ahí que buena parte de los institucionistas se mostraran críticos frente a quienes mantenían que la lucha de clases es el motor de desarrollo histórico y, por tanto, de desarrollo progresivo de la Humanidad. Labra escribe en 1889: «Además, pienso que el partido obrero, cuando menos, tiene todos los defectos de los demás, viviendo bajo la ley común de todos ellos, pero sin alguno de sus mejores atractivos; porque al fin y al cabo, éstos invocan principios generales y el interés fundamental del orden público, y el partido obrero se reduce a una mera reivindicación de clase, natural y necesariamente egoísta...» (38). No es éste, por supuesto, el único texto y los hay de bastante más dureza, especialmente en Concepción Arenal y el propio Labra, sin que esto impida por una parte las militancias en organizaciones de clase ya aludidas, por otra la respetuosidad y el aprecio a personas y tácticas consideradas por ellos constructivas. Adolfo Buylla, sólo un año más tarde que el texto de Labra citado, tras señalar que hay que ir a una serie de reformas encaminadas a «igualar en condiciones al empresario y al obrero, al capitalista y al trabajador, ya que son ambos elementos personales indispensables para la industria, a fin de que pueda alcanzarse el ideal de que se fundan en un tercero, en el cual vengán a componerse un día las diferencias y oposiciones de aquéllos», pasa a expresar su propia composición de lugar de las modificaciones que se han operado en el socialismo y que le hacen, al menos, digno de ser tenido en cuenta: «Hoy, en verdad, puede afirmarse que todos, quien más, quien menos, nos preocupamos en lo que ha dado en llamarse, acaso con impropiedad supina, socialismo; y no como hace algún tiempo para denigrarlo, tachando a sus partidarios de perturbadores de la paz social, de gentes sin Dios, sin patria, sin ley, anhelantes por apoderarse a viva fuerza de los bienes ajenos, sino para estudiar sus doctrinas con reflexión, para considerar seria y atentamente los arduos problemas que plantean, cuando no para seguir al pie de la letra su credo, como acontece con no escasa parte de la juventud y no pequeño número de estadistas y eminentes hombres de ciencia. Y es que tampoco los corifeos del socialismo de hoy son como aquellos sectarios de tiempo atrás, que proclamaban la revolución social, el reparto forzoso de las riquezas, el amor libre y otra porción de inconcebibles monstruosidades» (39).

La propuesta reformista frente a la revolucionaria consiste en introducir gradualmente las transformaciones necesarias a una remodelación de las relaciones que componen la sociedad. Pero, obviamente, no es sólo una diferencia de camino, sino fundamentalmente de resultado final. No sólo se trata de evitar que las modificaciones imprescindibles conlleven las violencias que

(38) LABRA, Rafael M. de: «La cuestión obrera en España». *BILE*, 1889, p. 138.

(39) BUYLLA, Adolfo A.: «Sobre la necesidad actual de la educación del obrero». Memoria leída en la apertura de curso en la Escuela de Artes y Oficios de Oviedo, *BILE*, 1890.

acompañan a las revoluciones, sino, fundamentalmente, arrancar de éstas sus últimas consecuencias transformadoras. Para conseguir que la clase obrera «ponga su inteligencia en estado de comprender perfectamente las múltiples fases de la cuestión social que, una vez resuelta, ha de colocarles en situación relativamente igual a la de aquéllos que, en despreciativo lenguaje, denominan burgueses...», Buylla piensa que es necesaria la creación de un partido «que tome la dirección de un movimiento contrario (alude al socialismo revolucionario) que adopte lo aplicable y fundado de las reivindicaciones socialistas, y de esta manera vendría por grados la reforma, que de otro modo podría estallar por un golpe revolucionario» (40). Los términos «relativamente igual» y la existencia simultánea de burgueses y proletarios expresa claramente los límites en el intento de identificar reforma y revolución y de la distinción de ambas referidas exclusivamente a cuestiones tácticas.

Hay que preguntarse, claro está, a quién interesaba esta integración de la clase obrera. No a la oligarquía sobre la que se asienta la Restauración, que basa su poder en el falseamiento de la representación, a la que sólo le interesaría la participación formal de la masa obrera como factor de legitimación. Pero es, cabalmente, necesaria para la imposición de sectores de la pequeña burguesía, apartados del poder político por la oligarquía dominante y amenazados de destrucción por la eventualidad del triunfo revolucionario de los postulados obreros. En la medida en que fuera capaz de atraerse a la masa obrera propugnando la aceptación de postulados reformistas podría la pequeña burguesía alcanzar o al menos compartir el poder político. De hecho, pactos interclasistas fueron posible más tarde. Es claro que también a la clase obrera le interesaba esa participación en la medida en que no fuera falseada.

En el caso de que las propuestas reformadoras se hubiesen llevado a la práctica nos hubiéramos encontrado frente a una concepción liberal-meritocrática de la sociedad y del propio papel de la educación. Concedidas las mismas oportunidades a todos los individuos—escolaridad obligatoria, gratuita y más prolongada, acceso a niveles superiores en razón puramente a las aptitudes de cada individuo, subvencionados económicamente, en su caso, los menos favorecidos—el sistema educativo tiende a reflejar y consolidar las diferencias producidas en el seno de la sociedad. Es por ello que la reforma educativa no puede ser sustitutiva de la reforma de la sociedad. Y habremos de decir, una vez más, que eran dos alternativas distintas las que afrontaban la transformación de esta última.

(40) *Ibidem*, p. 330. La segunda cita procede de la revista de Westminster y la revista trimestral que Buylla hace suya. El paréntesis es del propio Buylla.

LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA Y SUS RELACIONES CON LA POLITICA EDUCATIVA DE LA II REPUBLICA ESPAÑOLA

Antonio MOLERO PINTADO

Catedrático de Pedagogía de Escuela Universitaria

«Hoy, 29 de octubre de 1926, cumple la Institución Libre de Enseñanza sus cincuenta años de vida. En igual día de 1876, su primer rector don Laureano Figuerola, y en su primera casa, el piso principal del número 9 de la calle de Esparteros, leyó el discurso de apertura de cátedras» (1). Cuando el anónimo redactor de estas líneas las escribiera en el prólogo de un modesto folleto editado para conmemorar el primer cincuentenario de la Institución, probablemente nada le hacía suponer que otro medio siglo después, 1976, «el espíritu de la casa» y sus realizaciones fueran motivo de reflexión para una pléyade de intelectuales movidos por anhelos docentes. La Institución, nacida bajo la aureola de la libertad y de los más profundos sentimientos de universalidad humana, habría conseguido algo que sin duda también figuraba en el ideario de sus fundadores: superar la barrera del tiempo.

A veces encogida, a veces dilatada en la fuerza de su programa y de sus convicciones íntimas, la Institución Libre de Enseñanza atravesó la historia del último siglo con suerte alterna. Estas idas y venidas al acontecer hispano, verdaderos «ojos del Guadiana» que movieron plumas diversas para enjuiciar su trayectoria, han servido y sirven aún de contrapunto obligado para entender el ritmo del pensamiento educativo español y también para entender los altibajos de sus convulsiones sociales. Porque, como acertadamente escribiera Cacho-Viu (2), una de las tres Españas de la España contemporánea es aquella que concibiera Francisco Giner de los Ríos, bien en sus enquistamientos universitarios, bien en las soledades del destierro gaditano, allá en las postreras décadas del siglo XIX. Y aunque la Institución naciera como una entidad dedicada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes, tampoco puede olvidarse que la acometida inicial de sus promotores fuera una acción generalizada de protesta contra diversas medidas educativas que atentaban contra su libertad de cátedra. De ahí, por tanto, que el eje contextual institucionista, si bien arrancara de la problemática docente, terminó resolviéndose en un ideal mucho más amplio, un ideal de vida, que afectaba a cualquier circunstancia posible de los españoles de su tiempo. Sólo un indiscutible error de óptica haría circunscribir la historia de la Institución a los avatares concretos de la teoría y las técnicas docentes. Como afirmó Pérez-Embid (3), «la Institución Libre de Enseñanza significa —en la historia contemporánea española— el más coherente y sostenido intento de configurar la vida de este país según los principios de la cultura europea moderna». Y más adelante, matizando ya el aliento del grupo institucionista, escribe: «la actitud mental y vital de los hombres de la Institución es, por antonomasia, la de la izquierda burguesa: laicismo, secularización, refinamiento estético,

(1) Tomado del folleto conmemorativo titulado *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 1926. Editado por la propia Institución.

(2) Vicente CACHO-VIU: *Las tres Españas de la España contemporánea*. Editora Nacional. Madrid, 1962.

(3) Prólogo a la obra *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria*, por Vicente CACHO-VIU. Ed. Rialp. Madrid, 1962.

puritanismo moral, propósitos minoritarios, formas de vida típicas de la clase media decimonónica». Sin embargo, y a pesar del acierto de tales puntualizaciones, es en las palabras del fundador, Giner, donde mejor se expresa el fondo reformador de la Institución: «la revolución hay que hacerla en los espíritus y no en las barricadas». Una reforma espiritual del hombre español, una reforma sin contemplaciones que afectara a los usos y costumbres, a las creencias y a los pensamientos y que se concretara en una nueva actitud ante la vida era, sin duda, el intento formal de Giner y sus herederos. Y aunque este vasto programa exigiera una enérgica reacción en todas las facetas fundamentales del país, es en torno a la educación del hombre español donde se expresan los mejores anhelos. Toda la teoría y la praxis educativa se reorienta hacia este objetivo como paso previo y obligado para superar las deficiencias crónicas de la colectividad nacional.

EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

El mejor indicador de lo que paulatinamente fue constituyéndose como el programa pedagógico de la Institución Libre se encuentra en sus propios Estatutos, aprobados con carácter definitivo por la Junta general de accionistas, el 30 de mayo de 1877. De ellos, el artículo 15 (4) perfila la senda científica y docente de la Institución, marcando el carácter acusadamente neutral de todas sus empresas culturales. Pero este explícito reconocimiento de la libertad e inviolabilidad de la ciencia no constituyó, en su caso, la ausencia de un cuerpo de doctrina propio. Muy al contrario, la coincidencia en el sentir y en el obrar del grupo de fundadores apiñados alrededor de la figura de Giner, iba a generar un ideario pedagógico peculiar en el cual quedaban insertas y depuradas, importantes corrientes de pensamiento europeo (5). Este sentido universalizante de sus objetivos y métodos pedagógicos va a acompañar toda la obra. Las páginas del *Boletín* de la Institución, cuyo primer número apareció en marzo de 1877, constituye el exponente más amplio de la evolución del pensamiento institucionista. A través de aquéllas se desganan con meticulosidad sus principios y orientaciones avalando cada concepto en experiencias propias. En el fondo de ellos hay una idea cardinal: el respeto absoluto a la personalidad del niño. La Institución se abstiene «de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas... Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia» (6). Por ello busca promover entre sus alumnos una

(4) El artículo 15 de los Estatutos de la Institución decía así: «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 cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.»

(5) Junto a la filosofía idealista alemana y determinados aspectos de la educación inglesa, Giner de los Ríos se vio influido en el aspecto específicamente pedagógico, por las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel.

(6) Meses antes de la instauración de la II República Española, el *Boletín* de la Institución reprodujo su programa pedagógico. Fue el 30 de agosto de 1930. De él están tomados los aspectos que se citan.

Una mayor ampliación de estos temas se encuentra en la obra *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España* de Lorenzo LUZURIAGA. Universidad de Buenos Aires, 1957.

cultura general polivalente «para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y su vocación». Este sentido de educación integrada donde tengan cabida tanto el juego corporal al aire libre y la depuración de los gustos estéticos como la autonomía en la dirección del pensamiento y la progresiva consecución de un carácter propio, se configuran como una de las múltiples constantes en las vivencias ginerianas.

Opina la Institución que la anacrónica desigualdad entre el hombre y la mujer puede y debe ser combatida con la puesta en práctica de «un principio esencial del régimen escolar»: la coeducación. Conscientes de sus dificultades y riesgos, se recomienda su realización «dondequiera que existan condiciones racionales de éxito». La escuela no puede convertirse en una comunidad artificial que rompa las naturales relaciones humanas. Frente a los temores tradicionales y las barreras en razón del sexo, se presenta la coeducación como una posibilidad esperanzadora para enraizar en el alumno la pureza de las costumbres. Este sentido realista de la enseñanza se ve enriquecido con abundantes recomendaciones sobre el quehacer docente que afectan a todos los momentos de la relación educativa. En vez de una enseñanza libresca y memorística con predominio casi exclusivo del «libro de texto», se defiende la necesidad imperiosa del trabajo personal y autónomo por parte del alumno que desemboque en conquistas personales de aprendizaje. El trabajo permanente, la investigación dirigida, son otras manifestaciones de este activismo que ayuda al alumno a resolver con auténtico éxito los múltiples interrogantes de la cultura. A su vez, la percepción inmediata del entorno geográfico, social, económico o artístico constituye otro aspecto esencial del mismo proceso intuitivo. De ahí que las excursiones escolares de todo tipo constituyeran parte importantísima en los programas de trabajo de la Institución.

En cuanto a la estructura de los distintos niveles de educación, también la Institución ofrece su nota peculiar, quizá una de las más apasionadamente defendidas desde la primera hora. Entiende que tanto el parvulario, como la escuela primaria y secundaria o bachillerato son etapas formativas que pertenecen a un mismo núcleo que debería ser organizado sin solución de continuidad. La separación arbitraria de estos niveles con sus correspondientes grupos de profesorado independiente, no guarda paralelismo ni con las necesidades de la infancia ni con las exigencias de los contenidos que se transmiten. La Institución practicó siempre el sistema de escuela unificada en todos sus centros, armonizando esa cuádruple unidad—organizativa, de profesorado, de alumnado y de contenidos—en un todo ágil lejos de cualquier formalismo. El sentido cíclico y progresivo de la enseñanza hace que, prácticamente, casi todas las materias pudieran ser impartidas desde los comienzos de la enseñanza regular variando sólo la intensidad o amplitud de los conceptos. No existe la idea de «asignatura» como un todo separado y autónomo, sino de «sección» o «área» que permite al alumno descubrir simultáneamente el carácter relacional de la ciencia indagada.

Otros muchos aspectos relacionados con el régimen interno de los centros se suman a los ya citados. Desde la necesaria colaboración con las familias para evitar todo asomo de divorcio entre ambas representaciones sociales, hasta la extensión de la ayuda docente a los alumnos más allá de los períodos legales. La obra educadora de la Institución no quiere agotarse en unos tiempos

fijos, sino que aspira a prolongarse uniendo a todos los discípulos en una Corporación de Antiguos Alumnos donde se reaviven las ilusiones y refuercen los recuerdos (7).

Capítulo aparte merecen las ideas de la Institución sobre la política pedagógica que, a su juicio, debería ser emprendida en España. Consciente de que la reforma interna y técnica de la escuela es el primer peldaño de la reforma total, pero consciente también de que este cambio sería insuficiente si no iba acompañado de otras modificaciones estructurales, la Institución lanza sus ideas al polémico campo de la política educativa. Las relaciones de la enseñanza con el Estado, la Iglesia, los partidos políticos, etc., son otros tantos puntos de reflexión hacia los cuales se aportan soluciones concretas. «La Institución defendió siempre la libertad de enseñanza... Pero la libertad de enseñanza tiene sus límites en cuanto no respeta la futura personalidad del alumno o establezca divisiones y antagonismos entre ellos», afirma Lorenzo Luzuriaga (8) comentando estos extremos. En definitiva, como opina este mismo autor, el ideal de la Institución equivalía a una educación religiosa supraconfesional y sobrepartidista en política (9). Múltiples son los pronunciamientos de la Institución sobre el área docente. Partidaria acérrima de la unificación de los niveles formativos básicos y medios, ya apuntado en otro lugar, la Institución defendió siempre una amplia reforma de la carrera docente en su triple aspecto de la preparación, selección y retribución. Sobre el primero de ellos, abundantísimos son los testimonios pidiendo la formación universitaria del magisterio y su unificación, anulando cualquier asomo de jerarquía docente. El mismo esfuerzo dignificador se aprecia sobre la Pedagogía y Ciencias afines, para las que se solicitaban igualmente un tratamiento universitario. Sobre la selección del profesorado, ante todo el primario, era obvio su interés por liquidar el sistema de oposiciones como único medio de acceso a puestos docentes fijos reclamando esta función selectiva para los mismos centros donde los futuros profesores se formaban. La retribución digna, decorosa, suficiente, de todo el magisterio, era otro postulado ardorosamente defendido, para evitar las ignominiosas servidumbres de cuerpos profesionales desfavorecidos. También la preparación pedagógica del profesorado con independencia de su especialidad, fue sugerida y defendida como atributo esencial de la docencia. Pero todo este complejo mundo de reivindicaciones sería en buena parte estéril si España no dispusiera de una red suficiente de centros escolares que atendiera no sólo las necesidades demográficas del país, sino las urgencias técnicas que las nuevas ideas reclamaban de la educación pública. Una decidida política de creación de escuelas significaría el comienzo auténtico de un proceso transformador en la realidad nacional.

Sobre el nivel universitario, la Institución también fue prolija en recomendaciones fecundas. Junto a la libertad de cátedra tan vinculada a su propio

(7) Es interesante citar algunos de los centros más influidos por el espíritu institucionista, aunque su dependencia orgánica fuera estatal: Museo Pedagógico Nacional (creado en 1882); Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (creada en 1907); Residencia de Estudiantes (creada en 1910); Instituto-Escuela (creado en 1918).

(8) *Ob. cit.*, pp. 182 y 183.

(9) «La escuela debe ser neutral, como la educación en todos sus grados; no a la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo, que se encoge de hombros y confunde en el mismo desdén a cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento..., sino con la firme conciencia de que aún los más graves errores aportan su contingente de verdad, por densas que sean las tinieblas con que ellos la oscurecen.» *Obras Completas* de F. GINER DE LOS RIOS. Tomo XII. Educación y Enseñanza. Espasa-Calpe, Madrid, 1933, (p. 136).

hecho constitutivo, proclamó la necesidad de la autonomía universitaria como reflejo inevitable de la variedad regional, científica y profesoral. Pero la autonomía administrativa no colmaba de pleno sus ambiciones. Era preciso rellenar el contenido de la enseñanza superior con otros criterios, acentuando el carácter educativo total sobre los alumnos merced a la tutela y el consejo, y multiplicando, simultáneamente, los contactos con experiencias y realizaciones de relieve en el extranjero.

Este era el cuadro somero en que se había movido la Institución desde sus momentos fundacionales. Había faltado, en opinión de muchos, la circunstancia política propicia para materializar su programa. La República de 1873 era un bello recuerdo, una especie de aliento esperanzador en la accidentada historia española de las últimas décadas. Abril de 1931, con la II República recién estrenada, iba a suponer el momento de mayor ascendencia del grupo institucionista en sus relaciones con el poder.

EL ESQUEMA EDUCATIVO REPUBLICANO

Es un hecho probado que los líderes socialistas que en 1931 pasan de la simple oposición a ostentar el poder, mantenían una línea manifiesta de aproximación ideológica en el terreno docente con los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. A pesar de que ésta había afirmado y seguía afirmando su independencia respecto a cualquier forma concreta de Gobierno, es evidente su identificación con aquellas de cuño democrático. La II República Española significó el momento de mayor acercamiento entre hombres que habían venido trabajando en campos diferentes. Giner, Cossío, Pablo Iglesias, Besteiro, Fernando de los Ríos, Llopis, Zulueta, unos ya desaparecidos y otros en el apogeo de su vida política, empiezan a protagonizar decisiones oficiales cuyo trasfondo ideológico marcaba claramente la ascendencia institucionista (10). Con Marcelino Domingo como primer ministro de Instrucción Pública, trabajan otros dos hombres de filiación hartamente definida: Domingo Barnés, como subsecretario, y Rodolfo Llopis, como director general de Primera Enseñanza. De éste son unas afirmaciones que no dejan lugar a dudas sobre el rumbo que iba a seguir el equipo ministerial (11). Las tres primeras decisiones que el Ministerio puso en circulación a los pocos días de su arribada al poder eran significativas. El 29 de abril, un Decreto sobre la enseñanza en lengua catalana reconocía el derecho a ser enseñada en lengua materna; el 13 de mayo, una Circular del director general de Primera Enseñanza ponía la primera piedra en los propósitos laicos del Gobierno al declarar voluntaria la instrucción religiosa en las escuelas; un nuevo Decreto del 4 de mayo reestructuraba

[10] «No es, pues, de extrañar que en momentos críticos posteriores haya una identificación sustancial entre los hombres de la Institución y del socialismo para la reforma educativa de España. Aunque difieran en pequeños detalles de matiz, como se pondrá de relieve en las Cortes de 1931.» *Los reformadores de la España contemporánea*, de María Dolores GOMEZ MOLLEDA. CSIC. Madrid, 1966 (p. 502).

[11] «Ya estaba instalado en la Dirección General. Coloqué en el sitio de honor un retrato de Pablo Iglesias. A su lado el de don Francisco Giner de los Ríos y el de don Manuel Bartolomé Cossío. Comenzaron las visitas, las Comisiones y las cartas. Muchos de los que entraban en el despacho miraban con mal disimulada sorpresa los retratos de Iglesias, de don Francisco y el del señor Cossío. Yo me complacía en decir a todo el mundo lo que significaba aquel modesto homenaje que me permitía rendir a los tres grandes educadores que tanto habían contribuido a forjar la conciencia revolucionaria del país.» *La revolución en la escuela*, por Rodolfo LLOPIS. Ediciones Aguilar. Madrid, 1933 (p. 21).

el Consejo de Instrucción Pública, del cual se esperaba la orientación técnica necesaria para llevar a cabo en profundidad la tan anhelada reforma de la educación española. Al frente del Consejo, junto a otros muchos apellidos ilustres, el rector de la Universidad de Salamanca, Miguel de Unamuno. Poco después, una carta del propio ministro de Instrucción dirigida al presidente del Consejo le instaba a la preparación rápida de un proyecto de Ley de Instrucción Pública sobre unas bases que equivalían a todo un programa docente definido: instauración de la escuela única en España; instrucción primaria gratuita, obligatoria y laica; igualdad de sexos y clases en la educación; selección de los mejor dotados sin consideración de fortuna; instituciones posescolares; misión y organización de la Universidad, etc. Contrasta esta meticulosidad en los compromisos con la ausencia de la Constitución republicana (aprobada en diciembre de 1931), que probablemente quedaría afectada por alguno de los criterios en los que ya estaba trabajando el Ministerio de Instrucción. Pero, como argumentaban sus autores, la reforma urgía, la reforma exigía una inmediata liquidación de la obra de la Dictadura y la adopción de medidas eficaces aunque transitorias.

Desde los primeros momentos, el Ministerio puso rumbo con diversas disposiciones a conseguir su máximo ideal —la escuela unificada— en el que se daban cita otras aspiraciones parciales de tipo técnico, social, religioso y económico. De entrada, tal modelo organizativo del sistema escolar suponía el auge de la educación pública y la configuración del Estado como máximo y casi único responsable de la educación en el país. Toda la carga social que a través de la escuela unificada quería instrumentarse —nivelación de diferencias estructurales, extensión indiscriminada de la cultura, etc.— exigía, en el concepto de sus patrocinadores, la presencia del Estado en la obra educadora. La pugna con las representaciones privadas, principalmente religiosas, quedaba abierta. Era la hora de romper la clásica alianza de los centros privados con las clases conservadoras del país, de organizar al «nuevo hombre republicano» utilizando la escuela como eje de la reforma. El Estado se declaraba beligerante en esta materia. Al Ministerio de Instrucción le correspondía moldear técnicamente el compromiso del régimen recién instaurado.

La obra emprendida por la II República en estos primeros meses de vida tiene, a nuestro juicio, cuatro planos claramente diferenciados aunque unidos por el mismo ideal. Nos referimos al técnico-docente, al económico, al religioso y al político. Difícil será, a la hora de los hechos, encontrar fronteras claras en cada uno de ellos. Sólo una labor paciente y rigurosa permitirá descubrir en el ritmo acelerado que el Ministerio de Instrucción imprimió a su gestión: las notas diferenciadoras. En todos ellos, con mayor o menor notoriedad, se advierte la deuda institucionista junto a otras ideas sugeridas al calor del momento. Y aunque es forzoso distinguir entre la verdad oficial plasmada en las páginas de la *Gaceta* y la operatividad de esas directrices en el terreno real, resulta innegable que, al menos al nivel de intenciones abiertas, el programa educativo republicano hizo suyas las ideas de la Institución Libre.

En el plano técnico-docente, la ofensiva republicana abrió fuego en el campo de las construcciones escolares. Las estadísticas del momento arrojaban resultados desalentadores. Existían unas 37.000 escuelas y faltaban otras 27.000 para cubrir los planes de escolarización total. De seguirse el ritmo de construcción llevado a cabo en años anteriores —unas 500 al año—

nunca hubiera podido enjugarse el déficit. La rápida elaboración de un plan quinquenal para absorber esa bochornosa cifra de niños sin escolarizar, permitió abrigar alguna esperanza de solución. Sólo la marcha económica y política del país diría la última palabra. El país la dijo. El plan no pudo acabarse con arreglo a las previsiones iniciales. El período más fértil fue el primer bienio, con una cifra absoluta de nuevas construcciones próxima a las 10.000. A su vez, la provisión de las nuevas escuelas se hacía con un régimen económico distinto. Suprimidas las dos últimas categorías del escalafón del magisterio y aumentadas las restantes, la promoción económica afectó a más del 80 por 100 de enseñantes primarios. Paralelamente, las nuevas escuelas surgían amparadas en una cobertura social y profesional prometedora. Son los Consejos escolares que, a través de diversos niveles (universitario, provincial, local y escolar), aspiraban a redimir a las escuelas de su heroica soledad y a insertar sus preocupaciones en el seno mismo de la pequeña comunidad. La escuela misma quedó afectada por otra serie de medidas tendentes a modificar el estatus pedagógico en que se movían. Abandono del texto único, realismo en los programas, liquidación del intrusismo profesional impidiendo su ejercicio a los no titulados, adopción de métodos activos, etc.

Pero la acción educativa no iba a quedar reducida al ámbito escolar. La España rural reclamaba mayor atención. El 29 de mayo de 1931 se creaba el Patronato de Misiones Pedagógicas encargado de difundir la cultura general y la educación ciudadana en aldeas y villas. Manuel Bartolomé Cossío, su presidente. El *Boletín de Educación*, editado por el propio Ministerio de Instrucción, escribiría en su número primero sobre esta iniciativa: «El impulso de la nueva obra venía de lejos, de los días en que un grupo de españoles reunidos en torno a don Francisco Giner solicitaban los mejores maestros para los lugares más pobres y una atención cordial hacia los problemas de la educación pública, entendida en un sentido elevado y generoso.» La primera embajada de misioneros se dirigió a Ayllón (Segovia) entre el 16 y 23 de diciembre de 1931. Para ella, el maestro Cossío escribió unas líneas de presentación. «Es natural que queráis saber, antes que nada, quiénes somos y a qué venimos: no tengáis miedo. No venimos a pedir nada. Al contrario, venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos...» Dos años después de su creación las misiones habían recorrido cuarenta y cuatro zonas distintas de la España olvidada.

La selección del personal docente y la formación del profesorado tuvieron una inmediata respuesta en las iniciativas ministeriales. En distintos momentos del verano de 1931 ven la luz sendas disposiciones organizando cursillos de selección profesional para los aspirantes al magisterio primario, y los reglamentos de oposiciones para acceso a cátedras de Instituto y Universidad. En septiembre del mismo año se reordenaban las Escuelas Normales del Magisterio dotándolas de un nuevo plan de estudios y dando cumplida suerte a una vieja aspiración de estos centros: el ingreso directo en los escalafones del Estado a los alumnos que hubieran cursado satisfactoriamente la carrera. Para que la acción reformadora sobre estos futuros maestros primarios quedara completa, el ministerio adoptó importantes medidas con el Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria publicando un nuevo reglamento en diciembre

de 1932. Con independencia de las novedades concretas que el reglamento aportaba, lo más significativo de su conjunto era la reconversión del cuerpo en un organismo técnico, relegando a un lugar accesorio el sentido fiscalizador y disciplinario que había tenido hasta la fecha. Con esta medida, el círculo en torno a la escuela quedaba cerrado. Los sucesivos apoyos que la institución escolar y las personas vinculadas a ella podrían recibir, eran buenas bazas para el éxito.

Pero aún restaba una importante iniciativa dentro del mosaico transformador acometido por el Ministerio de Instrucción en el ámbito pedagógico. En enero de 1932 se crea la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid al mismo tiempo que desaparece una institución entrañable: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Fundada esta última veintitrés años atrás, la Escuela había dado ya sus mejores frutos, mientras que la nueva Sección de Pedagogía aspiraba a incrementar los estudios científicos sobre los saberes pedagógicos y a extender sus contenidos entre todo el profesorado. Tres títulos daría la Sección: Certificado de Estudios Pedagógicos para licenciados aspirantes a cátedras de Instituto; Licenciatura en Pedagogía, necesaria para optar a las cátedras de la especialidad en Escuelas Normales, Inspección y Dirección de Escuelas Graduadas, y Doctorado en Pedagogía, que facultaría para el acceso a cátedras universitarias de estas disciplinas. La elevación a la categoría universitaria de los estudios pedagógicos, como muchas de las medidas que venimos comentando, satisfacía múltiples peticiones formuladas años atrás. La sombra de la Institución seguía presente en la reforma republicana.

Pero la Universidad ya tenía una nueva demostración del entronque ginebrino con el Decreto de 15 de septiembre de 1931, por el que se otorgaba a las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona un régimen de excepción en la organización de sus estudios. El plan, felizmente desarrollado en el caso madrileño por el prestigioso decano Manuel García Morente, supuso la puesta en práctica de un sistema de autonomía que, con ligeras variantes, correspondía al sugerido por la misma Facultad una década antes. Disminución de exámenes, opciones disciplinares diversas, tutorías con los alumnos, incorporación al claustro de personalidades relevantes, etc., constituían algunas de las novedades del «plan Morente».

Todas estas reformas iban a encontrar un obstáculo común, aparte las polémicas inevitables sobre su conveniencia: los presupuestos generales del Estado. La crisis económica mundial ampliaba también sus efectos a las arcas españolas cuando las demandas de ayuda surgían por todas las zonas del país. Aún contando con esta realidad, que obligó a muchos países occidentales a recortar sus presupuestos destinados a instrucción pública, el ministerio español representó una honrosa excepción al aumentar los suyos en cantidades nada despreciables (un 28 por 100 para 1932 y un 18 por 100 para 1933). Sin embargo, este esfuerzo, así como otros que se anunciaban a más largo plazo (12), no podían enjugar las necesidades financieras que la instrucción pública española reclamaba, sobre todo después de los anunciados planes laicos, que en la práctica equivalían a la sustitución de las enseñanzas impartidas por las órdenes religiosas, por instituciones estatales. La disolución de la Compañía de Jesús (enero de 1932) y la promulgación

(12) Nos referimos al «Plan Nacional de Cultura» dotado con 400 millones de pesetas, fuera de los presupuestos ordinarios, y que habría de desarrollarse durante ocho años.

de la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas (junio de 1933) representaba no sólo un enérgico esfuerzo para doblar voluntades adversas, sino también un amplio programa de inversiones de las que el Estado carecía. Por otro lado, la lucha política en el Parlamento y fuera de él ponía notas interrogativas a los proyectos gubernamentales. La robustez en la línea ministerial de las horas iniciales había desaparecido. Fernando de los Ríos, ahora ministro de Instrucción, dejaría su puesto a mediados de 1933 y con él los mejores propósitos de una reforma que se quería ordenada y edificante. Quedaba, eso sí, el refrendo constitucional de unos principios elaborados en los mejores momentos del poder (13). Pero la propia Constitución era algo claramente cuestionable desde el momento de su redacción. Los vaivenes políticos y los relevos ministeriales rompieron el sentido de unidad de la obra iniciada en el primer bienio. «¡La República, traicionada!», exclamaría Llopis en 1934, ya fuera del Gobierno, en la revista *Leviatán*.

Giner de los Ríos murió en 1915. Sus «herederos» se debatían ahora entre la áspera realidad y los ideales acariciados en la «Colina de los Chopos», tan cantada por Juan Ramón Jiménez. Los anhelos de concordia comenzaban a estar amenazados por negros nubarrones de ruptura abierta. El nuevo florecer de España, que el maestro soñó entre los barrancos de la sierra del Guadarrama, quedó roto, frustrado. La melancolía y el recuerdo sustituían a la esperanza.

(13) Los artículos 48, 49 y 50 de la Constitución Republicana recogen los temas relacionados con la educación y la cultura. Entre otros principios se establecen los siguientes: «La cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.» «La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.» Se reconoce también su carácter gratuito y obligatorio, la libertad de cátedra, el acceso a todos los grados de enseñanza de todos los españoles económicamente necesitados, etc. También el Estado se reservaba la expedición de títulos académicos y reconocía a las regiones autónomas el derecho a organizar sus enseñanzas de acuerdo con sus estatutos regionales.

Entrevistas

ENTREVISTA CON JIMENA MENENDEZ-PIDAL *

—¿Cuál fue, a su juicio, el papel desempeñado por la Institución en la recepción e implantación en nuestro país de innovaciones pedagógicas?

—Una parte, sin duda, era recepción de todo lo que en Europa se iba descubriendo e implantando, pero una muy gran parte era que allí se vivían vocaciones y un arte que sabía elaborar sobre lo captado, creador a su vez, al contacto con el discípulo, en ansia de comprenderle y ser comprendido.

El «papel» desempeñado, si así hubiese que llamarlo, fue el de su hacer con fe, sin propósito de proselitismo y mucho menos de dogmatismos ni consignas. Pero, en verdad, no había voluntad de desempeñar ningún papel, ni existía papel alguno. Existía semilla que, soterrada, esperaba el laboreo para dar fruto.

—En el programa de la Institución Libre de Enseñanza se insistía en que su objetivo era «educar» a sus alumnos, «despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general múltiplemente orientada». La Institución «tiende a prepararlos (a sus alumnos) para ser en su día médicos, ingenieros, industriales..., pero sobre eso, y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades». ¿Con qué talante y bajo qué concepciones pedagógicas se enfrentó la Institución a este objetivo? ¿Cuál era el espíritu educativo reinante en la misma?

—«Pero sobre eso, y antes de todo eso, hombres.» Ese era su hacer con fe: ser artesanos en un modelar hombres; de nuevo puedo decir sin dogmatismos ni consignas, pero con ese trasvasar el espíritu del artista a la materia que tiene entre sus manos.

«Yo oro ni plata no te la puedo dar, pero te doy todo lo que poseo», pon tú ahí también tu haber: tus potencias, tus amores, tus capacidades; hoy son de niño, pero mañana, cuando médico, cuando ingeniero, habrás aprendido a ofrecerte a los otros con ese espíritu. En algo positivo serás reformador.

—Los hombres de la Institución, conscientes de las múltiples deficiencias del sistema educativo español, llamaron, en especial, la atención sobre la falta de un profesorado específicamente preparado. Sin una reforma del mismo, la simple abundancia de medios materiales no podría dar sus frutos. ¿Cómo reclutó la Institución su propio profesorado? ¿De qué forma inspiró en el mismo el espíritu educativo que pretendía implantar?

* Antigua alumna de la Institución Libre de Enseñanza.

—El día que el profesor se considere «reclutado» sólo verá su quehacer como una carga de obligaciones, y sólo soportables porque el contrato de reclutamiento le asegura un derecho de permanencia por su parte. Entonces no habría ya por qué hablar de «espíritu educativo».

Así como a una familia se acercan en amistad los que sienten con ella concordancia, el espíritu de una institución es el que atrae a las personas por un deseo de compartirlo; luego, será en el laborar de cada hora cuando el arte de hacer se les irá comunicando: ahí la trasmisión del «espíritu educativo».

Desde luego una de las convicciones que calaban hondo en los profesores de la Institución era el que no hay que basar el buen funcionamiento de una enseñanza en el poseer un costo material didáctico. El ingenio de salvar esa carencia con medios a cualquier alcance atrae al alumno a una mayor intervención, que da origen a un vital impulso y da alegría a ese hacer en común.

—*La Institución mantuvo estrechas relaciones con numerosos organismos oficiales: Museo Pedagógico, Junta para Ampliación de Estudios, etc., muy especialmente, desde el punto de vista pedagógico, con el Instituto Escuela, creado en el seno de la Junta. ¿Cuál fue específicamente esta relación? ¿Hasta qué punto el Instituto Escuela aplicaba a nivel oficial la pedagogía institucionista?*

—Pero es imposible contestar así a estas preguntas, ambiciosas de saber mucho, en pocas palabras. Rematemos.

Semilla soterrada, pero germen de vida asombroso.

Ya se han enumerado en muchos artículos tales y tales instituciones consideradas más o menos filiales de la Institución.

Pero yo querría saber expresar el que la Institución no trataba sólo de formular una pedagogía, esa surgía de su preocupación total por el hombre. El hombre que la pequeña escuela suya conformaba era uno; pero también quería encontrarse con el que ya estaba conformado de una manera afín: aquel histólogo, aquel historiador, el físico, el sociólogo, el arabista y tantos que en silencio ofrecían su haber no basado ni en oro ni en la plata.

Había que ayudarles a aumentar su potencia de ofrecer.

Así, alentada por la Institución, fundó para ellos la Junta para Ampliación de Estudios, Laboratorios e Institutos; no eran estructuras aparatosas, para después contratar hombres que las ocupasen, eran modestísimas instalaciones que les permitirían mejorar su trabajo y sentirse acogidos en un probo hacer común.

Así también, para dar acogida a aquellos adolescentes, todavía en esperanza de hombres, la Junta fundaba la Residencia de Estudiantes, donde se completasen personas «capaces de gobernar con sustantividad su propia vida».

Así se creó un Instituto para fomentar en él el espíritu de «Escuela», donde unos catedráticos no tuviesen recelo en integrarse allí como maestros, sin tarima de cátedra, sino para estar entre sus discípulos en la clase, en el juego, en la comida, en las excursiones... y de este modo conocerlos en todas sus facetas y poderlas labrar para hacerles «personas mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades».

Hoy éstas y tantas otras cosas de éstas nos parecen incuestionables, aunque ese parecer no quiera decir que las practiquemos, pero entonces se oían por vez primera, no porque se proclamasen, sino porque con espíritu pionero se hacían en verdad.

ENTREVISTA CON REGINALD BROWN, CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD DE LEEDS (INGLATERRA)

Vicente G. RUCANDIO *

—¿Quiénes fueron sus fundadores y el alma principal de ella?

—El alma fue don Francisco Giner de los Ríos, pero los fundadores principales, junto con él, fueron varios profesores y catedráticos de la Universidad Central, entre ellos Augusto González de Linares, Azcárate, Salmerón, etc., que habían sido separados de sus puestos por el Ministerio de Educación.

—¿Podría sintetizarnos un poco qué fue la Institución Libre de Enseñanza?

—Fue, ante todo, una protesta contra el estado de la educación en España en aquellos años, que realmente se hallaba en lamentables condiciones, en parte porque el Estado mismo no tomaba mucho interés en la enseñanza, y la Iglesia y las órdenes religiosas tampoco se habían preocupado gran cosa por conocer las nuevas teorías que abundaban por Europa y América. Gran parte de la población apenas asistía a la escuela, por eso había un porcentaje de analfabetismo tremendo.

—¿Tuvo algo que ver el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza con la existencia de esta plaga de analfabetos, calculada en un setenta por ciento?

—Sí, yo creo que estos señores no es que estuvieran influenciados por un estado de ignorancia tan grande como demuestran estas cifras de analfabetismo, sino que eran idealistas, y de hecho España iba muy a la zaga de Europa en estas cuestiones; no se publicaba ningún libro de investigación por españoles y en muchísimos pueblos la escuela se parecía, supongo, a la escuela que describe Blasco Ibáñez en *La Barraca*; sólo hay un profesor, don Joaquín, que vive míseramente, y cuando los padres se acuerdan, dan dinero a los hijos para que se lo entreguen al maestro, pero es una escuela miserable, y como había en toda España tantísimas escuelas de un solo maestro, éste era casi criado del ayuntamiento y el pobre hombre se moría de hambre (de ahí la famosa frase), y en este estado creo que los de la Institución Libre miraban más alto, en el sentido de que pensaban fundar universidades como se habían formado en Bélgica e Inglaterra, universidades libres.

—Parece que hay dos aspectos de la Institución. Sin embargo, su labor se redujo solamente a la instrucción como una necesidad perentoria de la sociedad de entonces. ¿Interesaba a la Institución Libre suministrar conocimientos a los alumnos exclusivamente o fue una servidumbre a una España que entonces mayoritariamente era analfabeta?

—No, más que instruir lo que pensaba era descubrir dentro de la persona humana, fuera un joven de veinte años, fuera una niña de nueve, sus valores, puesto que la Institución cree que el hombre y el mundo es bueno y naturalmente dentro de cada individuo hay una serie de valores muy grandes, pero normalmente sin descubrir. Porque de parte de la Iglesia se cree que el hombre es malo: no hagas esto, no hagas lo otro, es una negación, mientras que la

* Entrevista publicada por *Santander Educativo*. Marzo-abril, 1976, núms. 2-3. *Revista de Educación* agradece a esta revista la gentileza de autorizar su reproducción.

Institución, siguiendo las ideas de Pestalozzi, cree que el hombre es esencialmente bueno y dentro de cada uno (sea hijo de un labrador, sea hijo de un duque) hay unos valores que sólo necesitan una buena guía, buena instrucción, compañerismo, amistad, cariño y, además, comer; es muy difícil aprender si uno está hambriento, pues aunque los niños traían comida de su casa también se cocinaba en la Institución. Esto lo dijo también el padre Manjón, que se molestó en mejorar el sistema de enseñanza empezando por llenar el estómago.

—*¿Cómo estaba estructurada la Institución Libre de Enseñanza? ¿Qué actividades llevaba a cabo?*

—El sistema era muy sencillo. Don Francisco y los institucionistas eran muy modestos, querían ser los últimos y no los primeros, así que había muchas diferencias, y si uno había ido a un congreso y sabía más que los demás, él llevaba la voz cantante y los demás criticaban lo que él decía sobre material, informaciones o prácticas que se podían aplicar a España, y creo que no votaban nunca, no había un director ni un jefe de Estudios; era todo a base de discusiones y prácticas, y un detalle muy curioso: se invitaban, se visitaban y oían las conferencias de los otros. (En una clase de Azcárate o de Giner estaban los demás profesores, naturalmente se formaba un diálogo y con este sistema se animaba a los alumnos.)

—*¿Cuál fue la actividad de mayor alcance o repercusión dentro de las que ha nombrado?*

—Creo que lo más revolucionario fueron las excursiones instructivas y las colonias de vacaciones, por la razón de que querían demostrar que la escuela realmente vive fuera de las murallas del edificio escolar y fuera del reglamento y ponía al profesor y alumno en contacto y en rivalidad con otros que no fueran maestros, aunque tampoco era costumbre de los profesores ponerse en inferioridad.

—*¿Cómo aceptó el Gobierno estas vulneraciones del reglamento?*

—No tenía intervención el Gobierno porque esa Institución era libre; según la Constitución del setenta y seis, todos los españoles tenían derecho a fundar una escuela si observaban las leyes, y en este caso las leyes eran la moral, tener dinero en abundancia y tener bastantes profesores. Así, pues, no había límite para los españoles que querían establecer escuelas.

—*Y por parte de los padres de los alumnos, no acostumbrados a estas acciones extrañas, ¿cómo se comportaban?*

—Yo tengo una gran admiración por esos padres, porque una persona puede jugar con su propia vida, pero no con la vida de su hijo. Decían que la Institución en España era malísima, pero pensaron: vamos a poner una Institución nueva, totalmente distinta a las que hay ahora en España, y un padre puede decir: ¿Cómo es posible que los grandes sabios del país, los jesuitas, los calasancios, los grandes educadores o el Estado se equivoquen? Y a pesar de esto, estos padres pagaban las acciones de los profesores.

—*A propósito de la economía, ¿con qué fondos se mantenía la Institución? ¿Quiénes contribuían a la buena o mala economía de la misma?*

—Poca gente, se han debido comprar menos de cuatrocientas acciones, a doscientas cincuenta pesetas cada una, debido a que la matrícula era bajísima en sí, y más porque había unas rebajas de un cincuenta por ciento para todos los relacionados con la Institución (accionistas, profesores, antiguos alumnos,

etcétera); así que no han debido recaudar casi nada y, además, prácticamente, todo se iba en mantener el edificio, pagar el alquiler... Las cuentas son muy bajas, hasta los céntimos contaban en sus presupuestos, y casi nunca pagaban a los profesores (en mil novecientos veinte, todo un Menéndez Pidal, dirigiendo el Centro de Estudios Hispánicos, cobraba doscientas cincuenta pesetas: para comprar tabaco, ir al cine, etcétera). Y a pesar de esto, los mismos profesores daban mucho; a los tres meses de su fundación existían tres mil libros en la biblioteca, minerales y demás materiales, que eran todos donativos, mayormente de los profesores.

—*¿Cuál fue la fundamentación filosófica de la Institución? ¿Qué influencias extranjeras filosóficas, políticas o sociales inspiraron a la Institución Libre de Enseñanza?*

—Sin entrar mucho en las bases filosóficas, recuerdo una dicha anteriormente, «el hombre es bueno», y a partir de esto se trata de cultivar y buscar esas cualidades buenas del hombre; los hombres no son iguales. Según el temperamento, las circunstancias, un individuo puede llegar a ser, a sentir o a apreciar una serie de ideas y actividades, y otro, con casi las mismas experiencias, destacará en otro sentido; es decir, de socialismo, en el sentido de iguales, absolutamente nada. El trabajo del educador es ir buscando de aquí y de allá qué es lo bueno que el hombre tiene escondido dentro de sí.

—*En realidad, ¿fueron influencias o se puede hablar de copias de algún sistema que se estaba ya utilizando en el extranjero?*

—Copia en algún sentido. Ya por los años setenta, las ideas de Fröebel eran bastante aceptables en distintos países, y cuando fue Torres Campo a París a ver la exposición del año setenta y ocho-setenta y nueve, allí descubre que está muy aceptada la práctica intuitiva. El profesor intuye lo que hay dentro del alumno y entonces, intuitivamente, quiere sacar lo que ha visto, es decir, el chico no es un mueble que tiene seis cajones y el profesor va sacando cajón tras cajón; el chico no sabe lo que tiene dentro y el profesor tampoco, pero Fröebel dice que dentro encontrará tesoro y el profesor tiene que ir poco a poco, con mucha delicadeza y nunca forzando la nota, tanteando dentro de la personalidad humana, y eso supone clases pequeñas y actividades, dentro y fuera de clase, para ver al chico cuando está comiendo, lavándose, haciendo deporte o con su familia, y en otros muchos estados; nosotros los profesores no vemos a los niños en tantas circunstancias, porque el aula no es un hogar; ellos querían un hogar para ver al niño en todos los momentos posibles intuyendo las cualidades que pudieran tener.

—*¿Qué relación hubo entre la Institución y el krausismo alemán?*

—Los pocos que han estudiado la Institución han sido mayormente profesores de Derecho o de Filosofía y creo que se ha exagerado bastante la influencia directa y, además, yo creo que también la influencia indirecta. parte por el hombre que la trajo a España, Julián Sanz del Río, que debió tener un sentido del humor totalmente nulo, ya que era un hombre devoto y fanático de sus ideas y sus ideas eran enseñar, así que trajo más ideas en consonancia con un nivel muy alto de conducta personal, con una devoción total a las mejores cualidades humanas, una vida austera personal intachable, casi inhumana. Las ideas de Krauser vinieron primero como filosofía para ir convirtiéndose, a través de Sanz del Río, en una manera de ver la vida. Una de las ideas centrales es que el mundo es bueno y entre Dios, la Naturaleza y

el Hombre hay relaciones que la persona tiene que ir buscando, estrechando e intuyendo dentro de sí mismo y cuanto más sabe, la vida parece más bella, más llena, más espiritual, con un profundo sentimiento religioso, como Unamuno; posteriormente esta es la matriz, la formación de la filosofía de Krauser, según la forma española que al parecer no se asemeja demasiado a la forma alemana.

—*¿Estaba adherida a algún credo religioso, partido político, doctrina filosófica oficialmente la Institución?*

—No. Es lo que encabeza el *Boletín*: «La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, razonando 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 la de la propia conciencia del profesor.» El profesor era el único responsable de su doctrina, el profesor era muy libre, pero con una intervención constante de profesor y profesor, de asistencia a clase, de estar comiendo juntos, paseando juntos; así, pues, había siempre una compenetración y sin formar nunca una serie de principios, ni políticos, ni religiosos, ni sociales, se llegó a conseguir un ambiente. El ambiente era muy culto y enormemente respetuoso y había diferencias (unos leían a Duns Scoto, otros a Lope de Vega, unos andaban, otros escalaban...).

—*Tenemos entendido que las colonias de vacaciones constituyeron una de las más notables actividades. ¿Cómo era el funcionamiento de una colonia de vacaciones?*

—Empezaban como el desarrollo de las colonias instructivas, y en este caso creo que en las colonias había una tentativa del Gobierno, a través del Museo Pedagógico Nacional, que se fundó en el ochenta y dos, cuyo director fue Manuel Vasco Cossío; hubo una tentativa casi oficial siguiendo el ejemplo de un pastor protestante de Zurich, y se ha hablado de casos en Francia, que era llevar a ciertos niños de las grandes capitales a pasar un mes al aire libre; pero desde el principio, en España, seguramente por influencia de la Institución, se dijo que no era únicamente para el cuerpo por lo que hay que organizar estas colonias, en muchos casos es para el espíritu o la cultura de estos niños. Tampoco se sabe cómo lo llegó a hacer la Institución; creo que en algunos casos las familias conocidas por el Museo Pedagógico o los de la Institución u otros amigos sabían de algún portero, obrero o familia numerosa con pocos ingresos y se llevaban a esos niños. Los accionistas también intervenían y un director de alguna fábrica podía saber de algún obrero que necesitara ayuda. Así, pues, se reunían cuarenta niños, y para sufragar gastos (el Gobierno, casi nunca daba dinero) había muchos donativos, hasta cuatrocientas personas que daban de una a dos pesetas y, algunas, hasta veinte. Además, siempre había algunas buenas amistades dispuestas a dar todos los años. De esta manera, no sólo se pagaba el viaje, estancia y comida, sino que se preguntaba a la familia si el niño necesitaba ropa, calzado, etcétera, para ir a la colonia; aparte, siempre iban unos niños de pago, que daban una suma de noventa pesetas, cuando el *Boletín* costaba cinco pesetas al año.

—*El Boletín era algo así como la columna vertebral de la Institución Libre de Enseñanza y además, según mis noticias, un legado cultural de una época*

de España. ¿Cómo surgió? ¿A quién iba destinado? ¿De qué trataba y cómo lo reflejaba?

—El *Boletín* era el centro que daba las ideas a todo el mundo, especialmente a los miembros de la Institución. Creo que la idea debió venir de don Francisco, porque al tener una cátedra en la Universidad empezó una revista en Madrid sin similar anteriormente y que sigue existiendo aún; yo la recibo ahora en mi Universidad de Leeds. Por eso digo que debió ser decisión de don Francisco la fundación de la revista en la escuela, hecho insólito en aquellos días e, incluso, hoy mismo. Empezó con un formato de muy pocas páginas y después fue ampliando el número de éstas, pero no la forma, que habría de durar sesenta años. La edición anual costaba unas dos mil pesetas y casi siempre se perdía dinero. La revista dedicaba mucha atención a las ciencias en todas sus formas, desde la noticia más efímera (por ejemplo, que en Londres había mucho humo por las calles o que había alguna exposición de máquinas para limpiar el aire) hasta alguna nueva teoría sobre matemáticas. Como había en el siglo XIX enormes progresos en todas las ciencias, los institucionistas debieron pasarse muchas horas leyendo revistas y libros extranjeros y diciendo: «Esta noticia vale; hay que introducirla en España.» Entonces, tras esta lectura detenida, seleccionaban los artículos, los resumían y lograban informar a los lectores de muchísimos avances de la ciencia en Europa. Me figuro que, a pesar del pequeño número de ejemplares, se difundía a muchos lectores, porque un suscriptor se lo pasaba a sus amigos y éstos a otros. En esos días se organizaban círculos de lectura, y el que sabía leer lo hacía en voz alta para los que estaban allí.

—De todos modos, ¿el *Boletín* fue un reducto de intelectuales para intelectuales o tenía una divulgación popular?

—No; popular creo que no, en el sentido en que lo empleamos en el siglo XX, no; porque era un *Boletín* de materia muy densa, que debieron leer los que leían bien, nuestro *Boletín* ocupa un sitio muy distinguido entre los buenos periódicos del siglo XIX, como *El Heraldo*, *El Corresponsal* o *El Correo Nacional*, que por el acopio de noticias, la seriedad de los temas y la amplitud con que los trataban los han hecho inigualables durante casi sesenta años en España.

—Los institucionistas han tenido fama de ser elitistas, de dedicarse prácticamente a las minorías privilegiadas y selectas de entonces, marginando un poco al pueblo llano; incluso se nos ha recordado en las conferencias del Ateneo que Giner de los Ríos eludía las canciones populares y se afanaba en la música clásica. ¿Qué puede decir ante esto?

—Sí, es verdad, en parte porque ellos eran pocos y no tenían fondos para costear escuelas con mil alumnos, además no iba esto con sus planes y sus temperamentos. Pero no se sabe todavía con mucha claridad qué clase de familias llevaban sus hijos a la Institución. Vemos lógicamente a los más notables, como un hijo de un ex presidente de la República, y algún chico llegó a ser primer ministro, como Besteiro; pero entre los chicos que no han destacado los habría de familias normales, burguesas, algo avanzadas. El elitismo es, en parte, una especie de teoría práctica, en el sentido que sigue: si vamos a instruir a España, hay que empezar con un pequeño núcleo y después ir extendiéndonos. Si enseñamos en Madrid a un chico de padre fabricante catalán, puede ser que aquel padre o hijo vuelva a establecer algo

por el estilo en Barcelona o Reus, como en efecto parece que pasó, pero nosotros en Madrid no vamos a extendernos, vamos a crear, con la mayor perfección que sepamos, personas que realmente pueden salir de Madrid, un poco como misioneros en el sentido que se emplea la palabra en nuestros días, por ejemplo, el Opus Dei, o los jesuitas en su tiempo. Es elitista con la idea de crear, no de recibir. Crear élites, no recibirlas. Una persona que se distinga por su educación, escogiendo al adinerado o con talento.

—*¿Un obrero de aquel entonces podría ser accionista de la Institución con el sueldo que tenía?*

—Me figuro que no.

—*¿Entonces los hijos de esos obreros no podían asistir a la Institución Libre de Enseñanza?*

—Sí, si fueron escogidos por algún accionista que no tuviera hijos, pero tampoco se ha estudiado; es difícil escoger una lista de mil niños e ir indagando la clase de padres que tenían. En vez de recibir a niños pobres de familias pobres en la Institución, sí se hizo el que esos niños participaran en otras actividades, como las excursiones o las colonias. Tengo entendido que muchos de los niños de las colonias no fueron de pago, sino que se les financiaban los gastos con los donativos que daba la gente. De todas maneras hay mucho que saber todavía sobre la Institución; tengo la impresión de que, en menor escala, había posibilidades para hijos de familias pobres al alternarse con los niños de pago.

—*Ya dentro del marco de la clase, ¿cómo se entendía la autoridad?*

—Es difícil saberlo, pero por antiguos institucionistas que conozco, sé que entre el profesor y el alumno se trataba de establecer una especie de amistad respetuosa, que a todos los profesores no nos es fácil establecer, porque siempre hay un chico a quien no le gusta un profesor, o viceversa. Sin embargo, estos institucionistas (Cossío, Giménez, Ricardo Rubio...) parecían ganar siempre las simpatías de todos los niños, no tratando de hacer desaparecer la idea de que el maestro es el más viejo y el que más sabe, el que tiene otras preocupaciones, y, por otro lado, que el niño está para aprender. La relación era casi intuir los dos la idea de que aprender es un juego serio y que aprendiendo se goza más en la vida y que el niño muchas veces necesita ayuda, y algunos más que otros; esto es para lo que sirve el profesor. Me figuro que ha habido malos alumnos, pero entran poco en el recuerdo de los que conocieron la Institución, porque a los veinte o treinta descendientes de la Institución que conozco se les nota algo de diferencia con el resto de los españoles, y creo que es el resultado de la disciplina y de la manera de llevar la clase por aquellos profesores, que no habían sido educados para serlo de niños, sino de universitarios, y tenían cierta amplitud de visión, por lo que el niño se daba cuenta que detrás de lo que aquel señor le contaba había un montón de sabiduría y de conocimientos que no decía.

—*Entonces la disciplina en la Institución, ¿no se entendía como un mecanismo represivo del alumno?*

—En absoluto, creo que jamás expulsaban de clase; tengo entendido que lo que se hacía era tratar de continuar dentro del niño una especie de tribunal, y hablarle de su falta, su error, hasta que se diese cuenta de que lo que él había hecho era una falta de cortesía, y poco a poco ellos se criticaban

a sí mismos. Es uno de los detalles de las familias que yo conozco, que las personas son más independientes dentro de un cariño, de una unión más fuerte, es decir, la familia se dispersa mucho más, pero también se quieren más. La Institución pretende crear un individuo que sea responsable de todo lo que hace, sin pensar en los castigos (cosa que ocurre en los colegios religiosos, donde hay una lista enorme de castigos y sanciones).

—*Toda esta libertad que gozaba el chico, ¿no estaba enmarcada en un reglamento o en un límite?*

—Yo creo que no había reglamento ni libro en donde estuviera escrito, si alguien faltaba de alguna forma, el castigo que se le aplicaría. Esto era una cosa chocante con las costumbres de la época. Don Francisco administraba pródigamente el sacramento de la palabra, y parece que tenía una manera de hablar a la persona que había cometido algún error que al individuo no se le olvidaba jamás, porque don Francisco tenía una forma de criticar que hería en el buen sentido, y lo que decía no lo volvía a repetir nunca más.

—*¿Cómo enfocó la Institución Libre de Enseñanza el asunto de la coeducación?*

—Creía firmemente en ello porque había madurado una realidad: en una familia de seis niños, con cuatro hijos y dos hijas, éstos jugaban y salían con sus vecinos y con más niños y niñas; entonces resultaba una hipocresía el que, al llegar a la puerta del Instituto, el chico se fuera por una puerta y la chica por otra. Don Francisco pensaba que el hombre (masculino) era bastante bruto, y una manera de suavizarle era la presencia de una mujer; también debían hacer deporte, para que así aprendieran a dar y recibir golpes sin molestarse. Subraya que la presencia de la mujer es tremendamente importante en el aspecto social, porque al lado de ellas se aprendía a ser un perfecto caballero en las cosas más sencillas: ayudar a una anciana, ceder el sitio a una mujer, cosas que, por desgracia, no todos los días se realizan hoy. Además de todo esto, la Institución pretendía mejorar la situación de la mujer en España y ponerla al mismo nivel que en Inglaterra, Francia, etcétera, donde se habían hecho colegios para mujeres en la Universidad, partiendo de que la mujer es tan inteligente innatamente como el hombre, y en tercer lugar, partiendo de la teoría de que el hombre es bueno y la mujer puede ayudar al hombre a ser mejor, lo natural es que los dos vayan a clase y sean iguales en cuanto a lo que se enseña, con algunas pequeñas diferencias: el hombre va a trabajar más con las manos, porque entonces imperaban los trabajos manuales. Para la Institución esto representaba tal vez uno de los pasos más grandes en conceptos, porque en España se ha pensado muy poco en la capacidad intelectual de la mujer.

—*Tras la muerte de Giner de los Ríos, ¿cuáles fueron los pasos de la Institución? ¿O era tan fuerte su personalidad que prácticamente dejó de existir?*

—No; hubo pocos cambios, casi ninguno. El *Boletín* sigue lo mismo, las excursiones, las colonias, todo sigue igual, es decir, todos los institucionistas tenían la misma idea que Antonio Machado en la magnífica elegía sobre la muerte de don Francisco—hacer un duelo de labores y esperanzas, dice el poeta—, y esto es lo que hacían los institucionistas, seguir trabajando lo mismo, convencidos de su idea, repetían lo que había dicho él, casi no había diferencia después de su muerte, cuando el alma de la Institución se había ido.

—*¿Cuándo, cómo y por qué desapareció la Institución?*

—Es un poco brumoso. Se supone que como la Institución era creación de la burguesía, intelectualmente alta, e intervenían también en las esferas del socialismo y puritanismo, supongo que esto no era del gusto del Frente Popular, y supongo que los ayudantes rusos del Frente Popular tampoco querían ideas burguesas; pero también es posible que fuera un error de unos cuantos, pues aquellos días hubo muchísimos errores de esta clase. Total, un día penetraron en el edificio de la calle del Obelisco unos grupos que tiraron los muebles y quemaron los papeles y los boletines y después desaparecieron.

—*¿Es objetiva y científicamente válido afirmar que el marxismo persiguió y eliminó la Institución?*

—Supongo que sí, no se sabe muy bien lo que pasó, o si se sabe, no se dice. Desde luego, el marxismo está a un lado tan opuesto a lo que representa la Institución que se supone que habiendo subido al poder las ideas marxistas harían lo posible para que desapareciera la Institución.

—*En este caso, ¿por qué no resurgió la Institución en momentos históricos en que el marxismo fue arrasado, como es el caso de España desde el año mil novecientos treinta y seis hasta hoy?*

—Claro, pero es que tampoco era del agrado del otro bando. Como creación del siglo pasado, antes de formarse el fanatismo de derechas y el fanatismo de izquierdas, la Institución podía sobrevivir; pero creo que el Estado, más o menos allá por el año mil novecientos treinta, aceptaba la posibilidad de la existencia de una escuela tan rara, sobre ideas raras, en España, pero tengo la impresión de que la Iglesia no (por ejemplo, *El Diario Montañés* no ha mencionado mis conferencias del Ateneo; se supone que no eran de su agrado), y esa actitud es muy frecuente, yo la he encontrado en estos dieciséis años que llevo hablando de la Institución. Todavía hay entre los tradicionalistas un ambiente de no querer saber nada y de querer prohibir que otros hablen de la Institución, así que estaba llamada a desaparecer por los de izquierdas y los de derechas.

—*¿En qué medida los fundamentos lógicos de la Institución pueden tener vigencia en el contexto educativo actual?*

—En el sentido en que un reformista, un adelantado, es el centro de cualquier sociedad, no es posible pensar que pudiera existir algo por el estilo de la Institución. He pensado alguna vez en escribir un artículo sobre «El cementerio de la Institución Libre», es decir, donde hay tumbas, donde han tenido que enterrar y donde entierran todavía los fracasos, como es lo de la coeducación. Se va introduciendo la coeducación en los Institutos modernos en España; aquí en Santander hay tres, pero dentro de la mentalidad esto no está aceptado todavía.

—*Ni siquiera legalmente; puesto que ni protege ni desprotege a la coeducación. Se da un poco de margen de iniciativa a la gente, pero tampoco se la apoya...*

—Lo mismo pasa en Inglaterra, que hay muchísimas personas que creen que hay chicas y chicos que se educan mucho mejor separados, sin verse más que en la vida social; yo también creo que hay muchas chicas que prefieren estar solas con otras chicas; esto sería una de las tumbas de la Institución.

—*La Institución surge en oposición un poco a la enseñanza pública, tanto oficial como religiosa. ¿Ha cambiado de fondo la enseñanza pública de hoy? ¿Cree que podría adaptarse a las corrientes pedagógicas actuales?*

—Sí, este es un campo en que no tengo duda; como conozco España hace más de cuarenta años, he visto unas reformas muy grandes: en primer lugar, hay muchas más escuelas, tratan mejor a los maestros que antes (siempre me interesó este tema), están en mejores condiciones económicas y sociales, no se les mira de la misma manera que antes. A los colegios va mucha más gente, con una escala de clase mucho más amplia; antes había que ser hijo de alguien para entrar en la Universidad; ahora, no tanto.

—*¿Entra dentro de lo posible en nuestros días la constitución de una institución educativa parecida a la Institución Libre de Enseñanza, independiente del monopolio total y del poder económico?*

—Yo creo que sí, lo que no sé es la ley; desconozco si se ha reformado la Constitución del setenta y seis, no sé si cualquier español puede fundar una escuela con rango de institución; aparte de los colegios privados, creo que fuera de la Iglesia no hay ningún caso, de momento. Existen academias donde se prepara de todo, pero son privadas; sin embargo cabría la posibilidad de intentarlo, como han hecho en Madrid la cuñada de Dámaso Alonso y algunos más, que fundaron hace tiempo el Colegio Serrano (hasta COU). Esto sí es posible si hay dinero, ganas y profesores.

—*¿Pero el Gobierno miraría esto con buenos ojos? Aunque también lo vieron entonces...*

—Podría hacer la vista gorda, como en el caso de la coeducación. Yo pienso que la innovación tiene lugar en cualquier sociedad y en cualquier civilización.

—*En líneas generales, ¿qué aportó la Institución al proceso liberador de la enseñanza y del hombre?*

—Tal vez que el hombre vale mucho más de lo que normalmente los sistemas un poco rígidos de educación han pensado en todos los países. Hasta el siglo XIX se suponía que el profesor sabía todo y el niño nada, y que la letra con sangre entra, pero la Institución demostró que dentro de cada uno hay unos valores y que dentro de una comunidad era posible desarrollar estos valores y dar un valor más probado al individuo.

—*¿Qué semejanza se advierte entre la Institución Libre de Enseñanza y la escuela moderna encabezada por Freinet?*

—Los franceses del mil ochocientos setenta descubrieron que su sistema de educación no era tan bueno. Crearon las politécnicas porque creían que habían perdido la guerra debido a que los alemanes sabían más ciencia, y no sólo ciencia aplicada, sino lenguas modernas con las que cambiaron la enseñanza con el sistema antiguo por el oral. Parece ser que verdaderamente existe alguna similitud entre Freinet y la Institución, al menos en teoría, pero tampoco lo sé con mucha exactitud.

—*¿Y con respecto a Neill y Summerhill?*

—La idea es dar la expresión libre dentro de una disciplina más o menos autodidacta para los alumnos. Había una escuela regida por el profesor Ugrca, en los años treinta de este siglo, en la que los chicos despachaban lo que llevaban para comer pronto, y, entonces, durante una hora tenían libertad

absoluta para hacer lo que quisieran: jugaban, tocaban el piano, dibujaban, leían o hablaban con los profesores. Y dio resultados muy buenos. Disciplina libre, pero a base de tener muchos profesores a mano para inculcar a los niños este sentido de autocritica o por si hacen algo que puede molestar o interrumpir las actividades de otros niños. Todo esto se realizaba en grandes locales cuya construcción exigía mucho dinero; aparte hay muchos en contra de Neill. También hay cierta analogía con Ivan Illich, porque actúan fuera de la institución escolar.

—*¿Qué hay de utopía en esos ensayos, estilo de laboratorio pedagógico, al enfrentarse con la realidad social?*

—Siempre habrá rebeldes, y una manera de rebelarse contra la influencia decisiva del que manda es eliminar todo mando. Esto, básicamente, se relaciona con la Institución, en que todo se llevaba por la influencia moral del profesor; si el profesor era una persona de mucha personalidad y además con gran dedicación, se les transfería a los chicos este influjo moral y tendrían sus éxitos y también bastantes fracasos.

—*¿Podríamos colocar hoy a la Institución Libre de Enseñanza al lado de alguna corriente pedagógica que esté funcionando más o menos bien en el mundo?*

—No lo sé, pero supongo que sí. Siempre tiene que haber hombres que sepan hacer mejor las cosas, mayormente en la educación, y también hay siempre personas dispuestas a poner en práctica las nuevas teorías. Pero no conozco casos concretos por no estar especializado en esta materia.

—*En su opinión, ¿a qué obedece la convulsión que parecen experimentar todos los sistemas educativos del mundo en estos momentos? ¿No serán un reflejo de la sociedad actual?*

—Sí; los gobiernos se dan cuenta de lo que pueden influenciar al formar a la juventud. Hoy en Inglaterra tenemos un Gobierno socialista y cree que una manera de suprimir las clases sociales o las preferencias entre clases es educar a todos los niños de todas las clases juntos; por eso estamos pasando por unos momentos de supresión de las antiguas fundaciones privadas y semiprivadas (*Grammar Schools*); algunas de ellas tienen muchos años. Por ejemplo, yo estuve en una escuela secundaria de quinientos años de existencia perteneciente mitad al municipio, mitad al Gobierno. El Gobierno actual quiere unir estas escuelas secundarias con esa idea de suprimir diferencias. Yo no soy nada socialista, así que no creo en esa teoría. No se debe uniformizar; ser uniforme no es lo mismo que ser igual; uniforme es imponer sobre todos el mismo sistema, sabiendo que los humanos somos enormemente diferentes. La ventaja que se sacará de estas enormes escuelas de mil seiscientos niños es que muchos que no tendrían la posibilidad de una escuela secundaria, ahora encuentran su oportunidad, aunque funcionan de una manera muy rara. Hoy en Inglaterra predomina el francés, después del inglés, diez o veinte veces más que el resto de las lenguas juntas. Así se presentan problemas de organización; para hacer las cosas más uniformes se suprimen las menos comunes o las que el director no tiene interés en realizar (en mi caso, el estudio del español); se está suprimiendo un poco del ruso y no sé qué pasará con el chino, que no se enseña mucho en los institutos. Las ventajas son un poco teóricas, como ocurre bastantes veces con todos los sistemas de ideas.

Artículos clásicos

INTRODUCCION

Era obligado en un número dedicado a la Institución Libre de Enseñanza reservar unas páginas al que fuera su alma, a don Francisco Giner de los Ríos. Pero no va a ser nuestra pluma la encargada de recordarle. Hemos reservado esta sección justamente para que otros nos hablen de él. En dos bellos y sentidos recordatorios, publicados el año de su muerte, Ramiro de Maeztu y Antonio Machado nos traen hoy a estas páginas un emotivo recuerdo del que fuera llamado «maestro de maestros».

DON FRANCISCO (1)

Ramiro de MAEZTU

El puesto que ocupaba don Francisco Giner en la vida española ha quedado vacío y seguirá estando vacío durante muchos años. Era el muerto una brasa de más fuego que llama. No se anunciaba de lejos al transeúnte con el fulgor de un faro, sino que era el calor cordial que despedía lo que hacía sentir su presencia a los que se acercaban.

El caos en que vivimos los españoles hace que nuestros talentos se confundan y pierdan la dirección en que serían más fecundos. Lejos de padecer de exceso de encasillado, lo que nos pierde es que nadie nos descubre nuestra verdadera vocación, se nos deja que pase la parte mejor de nuestra vida en la tarea de orientarnos por nosotros mismos, y como es muy difícil que los hombres se conozcan a sí propios, a lo mejor ocurre que los nacidos para ejercer benéfica influencia directa sobre otros hombres se malogran en el intento vano de no ejercerla sino por medio de sus obras, mientras que los aptos para actuar a distancia por medio de sus libros se consumen en la para ellos empresa fútil de intentar la constitución de un partido político.

Basta abarcar con una ojeada las múltiples actividades de don Francisco para echarse a llorar ante esta gran tragedia de la vida española, y eso que se trata de una de las pocas personalidades españolas que no se han malogrado. He aquí un hombre que fue al mismo tiempo un especulador y un hombre de acción, un teórico y un práctico, que como teórico dedicó su atención a materias tan diversas como la Filosofía del Derecho, que su cátedra de la Universidad Central le obligaba a explicar, la Literatura, la Pedagogía, las artes industriales, la tierra portuguesa y la doctrina de la ciencia en general, y que como práctico era al mismo tiempo un pedagogo, maestro de maestros, creador y alma y cuerpo de su Institución Libre de Enseñanza y un político que, sin hacer oír su palabra en el Congreso de los Diputados, era por sí solo todo un Consejo de Estado, a cuya inspiración acudían en horas de perplejidad todos o casi todos los primates políticos de todas las izquierdas españolas, y hasta algunos procedentes de las derechas.

Dondequiera ha sido su acción grande: como profesor de la Universidad, como consejero político, como alma de la Institución, como escritor polígrafo, como orador cuando inauguraba las clases de su Institución con aquellos discursos sobre educación, que han sido durante muchos años el abecedario de los mejores maestros.

Pero ya es de consenso universal el estimar por encima de toda otra su acción única e insustituible como pedagogo. Todos los maestros de España que han realizado una labor intensa durante estos últimos cuarenta años deben sus enseñanzas a don Francisco, pertenecieran o no a su Institución. Los maestros, perdidos en los rincones últimos de nuestra espaciosa tierra, abandonados por la indiferencia ambiente o por la negligencia de los poderes públicos, o desesperanzados por lo penoso de su labor anónima, hallaban en la palabra de don Francisco el calor necesario para seguir viviendo, y salían

(1) *BILE*, t. XXXIX, 1915, pp. 67 a 69.

de su despacho humilde resueltos a olvidarse en sus tristes escuelas hasta de los desdenes de las gentes.

Tal creo ser el aspecto en que culmina la vida de nuestra gran muerto. Su obra fue sobre todo directa, de hombre a hombre, de corazón a corazón. Si se la busca en sus escritos, se hallará en éstos, sin duda ninguna, enseñanzas fructuosas, pero siempre se echará de menos lo que era lo esencial de don Francisco: don Francisco mismo; una brasa encendida en el amor a la cultura y a la regeneración espiritual de su país.

Don Francisco se había dado cuenta clara de la necesidad objetiva de esta labor personal. Hablando de la enseñanza universitaria, había escrito hace años que su «problema no recibirá solución *real* y efectiva—no aparente y de *Gaceta*—mientras no se resuelva otro problema a todas luces anterior y el fundamental para nuestro Estado: la formación de un personal adecuado a la reforma, sea ésta la que fuese». Sabía, además, que esta formación de un personal enseñante adecuado era una obra que, de ser realizable, no podía realizarse de otro modo que por labor personal directa en que se transmitiera inmediatamente, de maestro a discípulo, el fuego pedagógico.

Lo que no supo don Francisco sino hasta hace relativamente pocos años es que la persona destinada por sus aptitudes naturales a la formación en España de un personal docente adecuado era precisamente don Francisco Giner de los Ríos. Y no lo supo, probablemente, porque nadie le había descubierto sino hasta edad avanzada cuál era el mayor de sus talentos, a saber: la capacidad de transmitir a sus amigos y discípulos, no tanto el contenido concreto de una cualquiera de las actividades culturales, cuanto la abnegación y el espíritu de sacrificio que han de caracterizar a los buenos maestros.

De haber sido el suyo un espíritu más simple, no habría tropezado con tanta dificultad para hallar su camino. Hay poetas que nacen cantando; pero, en general, no son los mejores los que sólo son poetas. Los poetas más complejos se ven durante su juventud solicitados por la forma de la poesía y por su contenido, que ha de hallarse en aquellas otras actividades que no son poesía. Así, todo buen maestro ha de pasarse varios años vacilando, precisamente por su amor a la cultura, entre dedicarse a la producción de nuevos objetos culturales o a la transmisión de los ya producidos. Falto de quien le revelase su personalidad, don Francisco pasó tal vez demasiados años dividiendo sus actividades entre la acción directa del maestro y del político y la indirecta del escritor.

Por eso su influencia no alcanzó su fecundidad máxima sino cuando llegó a descubrir que había nacido para formar nuestro personal docente, para maestro de maestros. Y se consagró todo entero a esta obra. La acción de don Francisco ha hecho posible la creación por el Estado de instituciones que nos permiten esperar para el futuro la realización de su ideal. Por don Francisco ha llegado la opinión pública a preocuparse de los negocios de enseñanza al punto de que constituyan un problema. Imaginad lo que hubiera realizado este hombre si a este mismo asunto hubiera dedicado desde 1860 todos sus talentos de alma despierta, insinuante y heroica, que sabía ganar al tibio y envolver al hábil, enardecer al humilde y enderezar al incierto, ridiculizar al vanidoso y abatir al soberbio. Podéis asegurar que el problema de la enseñanza en España no sería ya entonces problema, sino en aquel otro grado en que aún lo sigue siendo en los pueblos más cultos.

¿Qué haremos ahora con la memoria de don Francisco? No debemos conformarnos con esperar que perdure en sus obras, porque la esencia de don Francisco no está en sus obras, como la de los sabios, sino en su vida, como la de los santos. Hasta ahora la Humanidad no ha hallado mejor modo de honrar la memoria de sus santos que escribiendo sus vidas, a fin de que las nuevas generaciones puedan seguir su ejemplo. Y acaso no seríamos dignos de haberle tenido entre nosotros, si no hubiera entre sus discípulos otro San Buenaventura que escribiese con intimidad, devoción y llaneza la vida de este otro San Francisco.

DON FRANCISCO GINER DE LOS RIOS (2)

Antonio MACHADO

Los párvulos aguardábamos, jugando en el jardín de la *Institución*, al maestro querido. Cuando aparecía don Francisco, corríamos a él con infantil algazara y lo llevábamos en volandas hasta la puerta de la clase. Hoy, al tener noticia de su muerte, he recordado al maestro de hace treinta años. Yo era entonces un niño; él tenía ya la barba y el cabello blanco.

En su clase de párvulos, como en su cátedra universitaria, don Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente. El respeto lo ponían los niños o los hombres que congregaba el maestro en torno suyo. Su modo de enseñar era el socrático, el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos —de los hombres o de los niños— para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos. Muchos profesores piensan haber dicho bastante contra la enseñanza rutinaria y dogmática, recomendando a sus alumnos que no aprendan las palabras, sino los conceptos de textos o de conferencias. Ignoran que hay muy poca diferencia entre aprender palabras y recitar conceptos. Son dos operaciones casi igualmente mecánicas. Lo que importa es aprender a pensar, a utilizar nuestros propios sesos para el uso a que están por naturaleza destinados y a calcar fielmente la línea sinuosa y siempre original de nuestro propio sentir, a ser nosotros mismos, para poner mañana el sello de nuestra alma en nuestra obra.

Don Francisco Giner no creía que la ciencia es el fruto del árbol paradisiaco, el fruto, colgado de una alta rama, maduro y dorado, en espera de una mano atrevida y codiciosa, sino una semilla que ha de germinar y florecer y madurar en las almas. Porque pensaba, así hizo casi tantos maestros como discípulos tuvo.

Desdeñaba don Francisco Giner todo lo aparatoso, lo decorativo, lo solemne, lo ritual; el inerte y pintado caparazón que acompaña a las cosas del espíritu y que acaba siempre por ahogarlas. Cuando veía aparecer en sus clases del Doctorado —él tenía una pupila de lince para conocer a las gentes— a esos estudiantes hueros, que van a las aulas sin vocación alguna, pero ávidos de obtener a fin de un año un papelito con una nota, para canjearlo más tarde por un diploma en papel vitela, sentía una profunda tristeza, una amargura que rara vez disimulaba. Llegaba hasta rogarles que se marchasen, que tomasen el programa H o el texto B para que, a fin de curso, el señor X los examinase. Sabido es que el maestro de maestros no examinaba nunca.

Era don Francisco Giner un hombre incapaz de mentir e incapaz de callar la verdad; pero su espíritu fino, delicado, no podía adoptar la forma tosca y violenta de la franqueza catalana, derivaba necesariamente hacia la ironía, una ironía desconcertante y cáustica, con la cual no pretendió nunca herir o denigrar a su prójimo, sino mejorarle. Como todos los grandes andaluces, era don Francisco la viva antítesis del andaluz de pandereta, del andaluz mueble, jactancioso, hiperbolizante y amigo de lo que brilla y de lo que truena. Care-

(2) *BILE*, t. XXXIX, 1915, pp. 220 y 221.

cía de vanidades, pero no de orgullo: convencido de ser, desdeñaba el aparentar. Era sencillo, austero hasta la santidad, amigo de las proporciones justas y de las medidas cabales. Era un místico, pero no contemplativo y estático sino laborioso y activo. Tenía el alma fundadora de Teresa de Avila y de Iñigo de Loyola; pero él se adueñaba de los espíritus por la libertad y por el amor. Toda la España viva, joven y fecunda acabó por agruparse en torno al imán invisible de aquel alma tan fuerte y tan pura.

... Y hace unos días se nos marchó, no sabemos adónde. Yo pienso que se fue hacia la luz. Jamás creeré en su muerte. Sólo pasan para siempre los muertos y las sombras, los que no vivían la propia vida. Yo creo que sólo mueren definitivamente—perdonadme esta fe un tanto herética—sin salvación posible, los malvados y los farsantes, esos hombres de presa que llamamos caciques, esos repugnantes cucañistas que se dicen políticos, los histriones de todos los escenarios, los fariseos de todos los cultos, y que muchos, cuyas estatuas de bronce enmohece el tiempo, han muerto aquí y, probablemente, allá, aunque sus nombres se conserven escritos en pedestales marmóreos.

Bien harán, amigos y discípulos del maestro inmortal, en llevar su cuerpo a los montes de Guadarrama. Su cuerpo casto y noble merece bien el salmo del viento en los pinares, el olor de las hierbas montaraces, la gracia alada de las mariposas de oro que juegan con el sol entre los tomillos. Allí, bajo las estrellas, en el corazón de la tierra española, reposarán un día los huesos del maestro. Su alma vendrá a nosotros en el sol matinal que alumbra los talleres, las moradas del pensamiento y del trabajo.

Documentación

ESTATUTOS DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

aprobados definitivamente por la Junta general de accionistas el día 30 de mayo de 1877, y autorizados por Real orden de 16 de agosto de 1876

I. DE LA ASOCIACION

Artículo 1.º Se constituye una Sociedad cuyo objeto es fundar en Madrid una *Institución Libre de Enseñanza*, consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes.

Art. 2.º La Junta directiva acordará la traslación de la Institución a otra localidad, si lo creyere necesario.

Art. 3.º Para pertenecer a la Asociación se necesita inscribirse como accionista, previa admisión por la Junta directiva.

El número de socios es ilimitado, pero la Junta directiva podrá acordar la suspensión temporal o indefinida de las inscripciones.

El importe de cada acción será de *doscientas cincuenta pesetas*, pagaderas a voluntad del suscriptor, por lo menos en cuatro plazos trimestrales consecutivos, a contar desde el día de la inscripción.

El socio que dejare de hacer efectivo alguno de los plazos perderá los derechos adquiridos por virtud de los que hubiese abonado.

Art. 4.º Cada acción da derecho:

1.º A un voto en las Juntas generales. Todos los votos que correspondan a un accionista, en este concepto, podrá delegarlos en otro socio, y cualquiera que sea su número, se computarán todos en el mismo sentido.

2.º A una matrícula en todas las asignaturas que designe, satisfaciendo sólo la mitad de su importe. Este derecho podrá ejercerse durante tres años académicos, consecutivos o no.

3.º A una papeleta permanente para asistir, en los mismos términos, a las conferencias y cursos breves.

4.º A otra papeleta para asistir, sin retribución alguna, a la biblioteca, y visitar y estudiar las colecciones científicas.

5.º A recibir gratuitamente todos los documentos oficiales de la Institución y, a mitad de precio, sus publicaciones científicas.

Los derechos consignados en los párrafos 2.º, 3.º y 4.º son transmisibles, pero no podrán ejercerse cada vez más que por una sola persona.

Art. 5.º Si algún particular o Corporación hiciere donativos o subvenciones a la Institución, la Junta directiva determinará los derechos que, ya por una vez, ya permanentemente, deban corresponderles.

Art. 6.º La Asociación será regida por una Junta directiva, compuesta de nueve individuos, de los cuales seis serán elegidos por la Junta general, y tres, profesores, designados anualmente por la Junta facultativa.

La mitad de los primeros se elegirá cada año.

Art. 7.º La Junta directiva nombrará de su seno anualmente al presidente, vicepresidente, tesorero y secretario de la Asociación, y reemplazará interinamente a los dos últimos, en caso necesario, por otros socios, pertenezcan o no a la Junta.

Art. 8.º Los cargos de presidente de la Asociación y de la Junta facultativa son compatibles.

Art. 9.º Corresponde a la Junta directiva:

- 1.º La representación legal de la Asociación.
- 2.º La elección de los cargos que le encomienda el artículo 7.º
- 3.º Acordar la convocatoria para las Juntas generales.
- 4.º La formación y aprobación del presupuesto.
- 5.º La revisión de las cuentas y su presentación a la Junta general.
- 6.º La distribución de fondos y todo lo concerniente a los medios económicos de la Asociación.
- 7.º El nombramiento del personal subalterno.
- 8.º La adopción de cuantas medidas sean conducentes a los fines de ésta.

Art. 10. Cada uno de los individuos de la Junta directiva, a más de los derechos que como socio le correspondan, disfrutará de los siguientes:

- 1.º Asistir a las lecciones y conferencias de todas clases, sin satisfacer retribución alguna, aunque se inscribiese en la matrícula como alumno.
- 2.º Conceder una matrícula en cada asignatura, dispensando la mitad de su importe.
- 3.º Conceder asimismo dos papeletas trasmisibles para asistir, sin satisfacer retribución alguna, a las conferencias y cursos breves, y otras dos para la biblioteca y las colecciones.

El secretario percibirá, además, la gratificación que la Junta le asigne.

Art. 11. La Junta directiva nombrará socios corresponsales fuera de Madrid, encargados de representar a la Corporación, promover sus intereses, recaudar los fondos que se les encomendaren y recibir los donativos que se hicieren a la Institución.

A la misma Junta corresponde determinar en cada caso los derechos de los socios de esta clase.

Art. 12. La Junta directiva podrá disponer libremente la venta, permuta y cesión de todos los objetos donados; mas respecto de los libros y el material científico, necesitará la conformidad de la facultativa.

Art. 13. El haber social se destinará a los objetos siguientes, por el orden en que se enumeran:

1.º Al pago del personal subalterno y material indispensable para dar las enseñanzas que se establecieren.

2.º A satisfacer a los profesores la remuneración que la Junta directiva señale.

3.º Al aumento del material y demás gastos científicos.

Si después de cubiertas todas las atenciones de la Institución y las que exijan las mejoras sucesivas que se acordaren, resultase un sobrante, se distribuirá entre los accionistas.

Art. 14. Todos los años se reunirá la Junta general, antes del 1 de junio, para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar, en su caso, las cuentas que le presente la Junta directiva, elegir tres de los Vocales de ésta y adoptar las medidas conducentes al progreso de la fundación.

La Junta directiva podrá, además, reunir a la general cuando lo estimare necesario, y la convocará siempre que lo pidieren al menos veinte socios.

II. DE LA INSTITUCION

Art. 15. 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 cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.

Art. 16. La Institución establecerá según lo permitan las circunstancias y los medios de que pueda disponer:

1.º Estudios de cultura general (o de segunda enseñanza) y profesionales, con los efectos académicos que les concedan las leyes del Estado.

2.º Estudios superiores científicos.

3.º Conferencias y cursos breves de carácter ya científico, ya popular.

4.º Una biblioteca y los gabinetes dotados del material correspondiente.

5.º Un *Boletín* para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos.

6.º Concursos y premios, y cuanto contribuya a promover la cultura general y sus propios fines.

Art. 17. Los profesores de la Institución serán permanentes y temporales. Los primeros serán nombrados por tiempo indefinido, y no perderán su cargo por dejar de ejercerlo o por no tener cátedra asignada.

Unos y otros igualmente constituirán la Junta facultativa.

Art. 18. En el nombramiento de los profesores de la Institución se atenderá, en primer término, a su vocación, a la severidad y probidad de su conducta, y a sus dotes de investigadores y expositores.

Todo profesor podrá ser removido cuando perdiere alguna de estas esenciales condiciones.

Art. 19. Serán atribuciones de la Junta facultativa:

1.º Todo lo relativo a la organización científica de la Institución, como establecimiento y modificación de los planes de estudios, creación y supresión de enseñanzas, adquisición y dirección del material científico, etc. Para cada uno de estos gastos se atenderá a la consignación que le señale la Junta directiva.

2.º El nombramiento y remoción de los profesores de todas clases.

3.º El nombramiento y remoción del personal subalterno destinado a laboratorio, biblioteca y colecciones, y del auxiliar facultativo.

4.º La elección de rector, vicerrector, secretario y vicesecretario de la Institución. Estos cargos se renovarán por mitad cada año.

5.º Invitar a las personas que hayan de dar conferencias o lecciones extraordinarias. Esas personas no formarán parte de la Junta facultativa, la cual podrá concederles el título de profesores extraordinarios, con los derechos que estime oportunos en cada caso, después del tiempo de enseñanza que juzgare suficiente.

6.º La concesión del título de profesores honorarios a los extranjeros que hubiesen prestado servicios eminentes a la ciencia.

7.º Proponer a la Junta directiva y a la general los medios que estime conducentes a los fines de la Institución.

Art. 20. Los profesores de cada Sección formarán una Junta encargada de promover los fines de la misma.

Todo profesor podrá pertenecer, en concepto de tal, a dos o más de estas Secciones.

Art. 21. Los profesores de la Institución tendrán los siguientes derechos:

1.º Voz y voto en las Juntas generales, aun cuando no fueren accionistas.

2.º Los que a los individuos de la Directiva señala el artículo 10.

3.º El de percibir la remuneración que la Junta directiva les asigne.

ARTICULOS ADICIONALES

1.º Los presentes Estatutos regirán por el tiempo máximo de un año académico, dentro del cual deberán modificarse o declararse definitivos.

2.º La Junta general, al aprobar los Estatutos definitivos, señalará las condiciones en que podrán ser modificados.

Madrid, 31 de mayo de 1876.—El presidente de la Junta general, *Laureano Figuerola*.

PROGRAMA DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

ORIGEN Y CARACTER

La *Institución Libre de Enseñanza* fue fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares (1) de la Universidad e Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra.

En el proyecto de creación dicen sus fundadores que obedece aquél a la necesidad de sustraer a la esfera de acción del Estado fines de la vida y órdenes de la actividad que piden una organización independiente; que la historia contemporánea muestra la dificultad de armonizar la libertad que reclaman la investigación científica y la función del profesor con la tutela que ejerce el Estado, el cual tiende, a veces, a desconocer en su origen el valor absoluto de la ciencia y la fuente pura de donde se derivan los bienes que está llamada a producir para el individuo y para la sociedad; y que dar el primer paso en el camino de la independencia en ese orden es el fin que al establecer la Institución se proponen.

Creóse, y se mantiene, sin subvención alguna oficial, con el solo concurso de la iniciativa particular, mediante acciones y donativos voluntarios, a más de los ingresos de su matrícula y demás servicios.

Nació y permanece completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; apartada de apasionamientos y discordias, de cuanto no sea, en suma, la elaboración y la práctica de sus ideales pedagógicos.

En armonía con su origen, comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto bien pronto que una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria. Inauguróse, pues, en 1878, una escuela inspirada en las ideas y métodos que en aquella época pugnaban en otros países por informar la educación hacia nuevos derroteros, y este ensayo fue el comienzo de una serie de innovaciones con objeto de extender a la segunda enseñanza el mismo espíritu e iguales procedimientos, y de infundir en la superior, andando el tiempo, principios homogéneos con los de ambas.

Así ha nacido el interés con que la Institución, al par que en su obra interna, viene ocupándose en la reforma de la educación nacional, de donde procede el influjo que, en medio de las naturales protestas y explicables prevenciones, han podido ejercer sus principios—generalizados y aun vulgares hoy ya muchos de ellos—sobre la opinión pedagógica del país, y, consiguientemente, a veces, sobre el régimen de nuestra educación pública y privada.

Una de las manifestaciones de la continuidad que la *Institución* aspira a dar a su influjo educador es la «Corporación de Antiguos Alumnos» (C. A.), y uno de los medios de salvar los límites en que, por fuerza, ha de encerrarse

(1) Los señores don Laureano Figuerola, don Segismundo Moret, don Eugenio Montero Ríos, don Nicolás Salmerón, don Gumersindo de Azcárate, don Francisco y don Hermenegildo Giner de los Ríos, don Augusto González de Linares, don Eduardo Soler, don Laureano y don Salvador Calderón, don Juan A. García Labiano, don Jacinto Messía y don Joaquín Costa.

la obra que realiza, es su *Boletín*, órgano oficial de la Institución, y a cuyo frente figura el artículo 15 de los *Estatutos*, que fija claramente el carácter de esta Sociedad educadora: «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 cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.»

Junta directiva

Presidente: Don José María Pedregal y Sánchez Calvo.

Consiliarios: Don Adolfo G. Posada (vicepresidente); don Aniceto Sela; don Antonio Vinent y Portuondo, marqués de Palomares de Duero; don Juan Uña; don Bernardo Giner, y don Ricardo Rubio.

Tesorero: Don Manuel Rodríguez Arzuaga.

Secretario: Don Leopoldo Palacios.

Junta facultativa

Rector: Don Manuel B. Cossío.

Vicerrector: Don Adolfo G. Posada.

Director de excursiones: Don Angel do Rego.

Director del Boletín: Don Ricardo Rubio.

Secretario: Don Pedro Blanco Suárez.

Vocales: Todos los demás profesores.

La Institución se estableció en 1876, en el piso principal del número 9 de la calle de Esparteros. En 1880 se trasladó al número 42 de la calle de las Infantas, y reside desde 1884 en el actual inmueble de su propiedad.

PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES

He aquí los más importantes, aunque de escasa novedad, sin duda, para las personas familiarizadas con el movimiento de la educación contemporánea.

La Institución se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la «reverencia máxima que al niño se debe». Por eso precisamente no es la *Institución*, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este «reino», y hasta para que sea «desolado». Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia.

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia *cultura general*, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos,

ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, «nada les fuese ajeno». Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesa menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra.

La Institución estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo *como*, sino *con* el hombre.

Mixtas han sido las escuelas en muchos pueblos de la antigüedad clásica; mixtas son hoy las rurales y las Universidades, casi en todas partes, y en España, por fortuna, hasta los Institutos; coeducación existe en todos los grados de la enseñanza oficial en los Países Bajos; en casi todas las escuelas secundarias de los Estados Unidos; en muchas primarias y secundarias de Alemania, Suiza y países escandinavos, y coeducativos son los más recientes y famosos ensayos de escuelas privadas en Alemania e Inglaterra.

Los *principios* cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Froebel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase.

Por lo que se refiere al *programa*, no existe la separación usual entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres períodos

constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispuestas para que todos puedan tomar parte activa en el trabajo, y lejos de estudiar «asignaturas» aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte, que el niño—cuando el régimen no se perturba por nuestra carencia de medios—debe aprender, en el fondo y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado de desarrollo le corresponde. Exceptuando las lenguas clásicas, cuyo estudio piensa la Institución convendría retrasar, por creer que no deben imponerse a todos los alumnos por igual, sino sólo a aquellos que muestren inclinación por determinadas orientaciones, entran en el programa, desde el primer grado, todas las enseñanzas que constituyen la base de la cultura general de nuestro tiempo: así, la lengua materna y las vivas, las ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, las sociales, las filosóficas, la historia de la civilización, la geografía, la literatura, la teoría y la historia del arte, el dibujo y el modelado, la música y el canto, el trabajo manual en diversas aplicaciones...; aunque siempre—conviene repetirlo—en la medida en que la frecuente, casi continua, insuficiencia de medios lo hace posible.

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados «de texto», ni las «lecciones de memoria» al uso, por creer que todo ello contribuye 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 y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para «dar y tomar lecciones», o sea, para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado. Y no a otra cosa responden las tareas que los alumnos hayan de hacer también fuera de la clase, ya que nunca se encomiendan como mero aprendizaje de las usuales y estériles lecciones memoristas, sino como ejercicios que obliguen a buscar, a reflexionar, a resolver, a componer, siempre personalmente. Cuando se trata, claro está, del cultivo especial de la memoria, se procura enriquecer con trozos y motivos selectos el caudal literario del niño y su tesoro de inspiración y de goce poético. El trabajo fuera de clase, que apenas si se inicia en las primeras secciones, aumenta con moderación hasta la última, en que adquiere todo su desarrollo; pero cuidando siempre de evitar, no aquella saludable fatiga, necesaria para el *recreo* de las fuerzas y la plena estimación del trabajo, sino el exceso malsano, que destruye la salud, engendra el desamor hacia la escuela y agota inútilmente las energías de la inteligencia.

Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución desde su origen. Cursos completos hay, verbigracia, los de historia del arte, que se dan, a veces, casi exclusiva-

mente ante los monumentos y en los museos, cuyas colecciones se utilizan también para los demás estudios, sobre todo el de la historia. Y otro tanto ocurre con la industria, las ciencias naturales, las sociales, etc., Las vacaciones se utilizan, en la medida de lo posible, para que los alumnos salgan de excursión durante varios días. No sólo las ciudades, centros y sitios de interés próximos a Madrid, sino casi todas las regiones de España, han sido objeto, muchas de ellas repetidas veces, de excursiones más o menos largas. Algunas han llegado a Portugal y a Francia. Hay excursiones en que predomina el estudio: arte, geología, industria, etc.; en otras, el ejercicio físico y el goce de la vida rural, la marcha por el campo y la montaña; a veces, la permanencia tranquila de aquélla a la orilla del mar, y con frecuencia, la combinación de estas finalidades. La sierra vecina, sobre todo, es visitada por los alumnos desde las primeras secciones, ya que la Institución tiene allí desde 1912 una casa refugio, construida gracias a los auxilios de don Luis del Valle y del ex alumno don Manuel Rodríguez Arzuaga.

Pero en estas excursiones, la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual entran sólo como un factor, entre otros. Porque ellos ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, el cual sólo echa raíces en el alma a fuerza de abrazarse el hombre a aquéllas; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora mediante el variar de impresiones, el choque de caracteres, la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la poesía dechado de múltiples humanas relaciones y de la vida armoniosa, y la *Odisea*, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

La Institución, por último, considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y la escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra.

Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantener abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinarias. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos ma-

teriales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de volver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe.

Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.

REGIMEN ESCOLAR

La Institución quisiera continuar acentuando en su escuela aquella orientación educativa a que constantemente aspiró, y que consiste, no en aprender las cosas, sino en *aprender a hacerlas*. Este carácter es aplicable a todas las enseñanzas. Pero mientras en las llamadas teóricas (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Filosofía, etc.), exige para su realización pocos medios exteriores, pues el hacer depende en ellas casi exclusivamente del ejercicio del pensar reflexivo, en las que se llaman prácticas (Dibujo, Física, Química, Ciencias naturales, etc.), no porque lo sean más que las otras, sino porque su hacer depende en gran parte de la actividad manual, se necesitan, para aprender a hacer, muchas condiciones exteriores.

La carencia de ellas, la pobreza de recursos —conviene declararlo insistentemente—, ha venido con frecuencia a limitar la obra de la Institución en esta última esfera.

Siempre que es factible, realízanse por la tarde todas las enseñanzas de carácter manual, a fin de conseguir la indispensable continuidad y persistencia de los ejercicios, concentrando en la mañana las teóricas.

Las *clases*, por la mañana, comienzan a las nueve y quince, y terminan a las doce y media. Por la tarde, la hora de entrada es a las dos y cuarenta y cinco, y la salida se verifica de cuatro y media a cinco y media, según las secciones, y atendiendo a la elasticidad con que hay que contar siempre en los trabajos de taller y de laboratorio.

La Institución encarece la *puntualidad* y la continuidad en la asistencia de los alumnos, en beneficio del aprovechamiento de los mismos, de la creación de hábitos de regularidad y del espíritu del deber.

Las *excursiones* a los museos, fábricas, etc., suelen verificarse el sábado por la mañana. El *juego* organizado se realiza el miércoles por la tarde. Algunos de sus más constantes favorecedores han puesto al servicio de la Institución, en usufructo, y en un terreno de cuatro hectáreas, a diez minutos del Hipódromo, por el tranvía de Chamartín, sitio sano y de espléndido paisaje, un campo de fútbol, otro de tenis y un pequeño pabellón para todos los servicios necesarios. Los alumnos, por tanto, así como los antiguos alumnos, pueden disponer con entera independencia de un elemento tan importante para su educación y su recreo.

La *duración de las clases* suele ser de cuarenta y cinco minutos, excepto las de las primeras secciones, que son más cortas. Entre aquéllas, hay siempre un intervalo de quince minutos, en que los alumnos salen a descansar o a jugar libremente en el jardín. En el intermedio de las clases de la mañana

a las de la tarde, pueden almorzar en la Institución, bajo las condiciones que establece la Secretaría. Concluido el almuerzo, juegan en el jardín hasta que vuelven a comenzar las clases. Los domingos se verifican partidas de juegos en el campo, donde pasan la mañana, y, a veces, el día, acompañados de varios profesores.

Para los alumnos de las secciones superiores, suele haber también algún curso de lección semanal, y después de las horas habituales de clase, así como sencillas audiciones musicales, con las explicaciones técnicas e históricas necesarias.

El *curso* se divide en tres trimestres, separados por las vacaciones de Navidad (del 22 de diciembre al 6 de enero, ambos inclusive), las de primavera (del miércoles santo al de Pascua, ambos inclusive), y las del verano (julio, agosto y septiembre). Durante las vacaciones, cesan las clases escolares, pero se aprovecha este tiempo, siempre que es posible, para excursiones dentro y fuera de Madrid.

En el *verano*, la Institución organiza, en la medida de sus recursos, alguna de las excursiones escolares largas, ya mencionadas, así como la estancia a la orilla del mar o en el campo.

La imposibilidad de alterar o detener la marcha de secciones ya formadas, que deben desenvolver un mismo programa durante varios cursos, obliga a la Institución a desear que el *ingreso* de sus alumnos se verifique únicamente por las primeras. El ideal consistiría en que todos sus alumnos nuevos fuesen párvulos. La matrícula continúa, sin embargo, abierta en todas las secciones, admitiendo a aquellos niños que, a juicio de los profesores, y después de un período de prueba se hallan en situación de aprovechar las labores de clase.

Los derechos mensuales de *matrícula* son, para las secciones de párvulos e inferiores, 25 pesetas; para las secciones superiores, 30 pesetas, y 10 más por las clases de lenguas vivas (inglés o alemán).

La Institución, opuesta al régimen de *internado*, en el sentido que tiene entre nosotros y aun en otros países, procura ofrecer, en cambio, a los padres de fuera de Madrid, cuando recibe instancias al efecto, facilidades para que le envíen sus hijos, organizando, si le es posible, como en ocasiones lo ha hecho, la vida en familia de un corto número de alumnos en casa de algunos de sus profesores. Las personas que deseen utilizar este servicio pueden dirigirse a la Secretaría de la Institución.

Aspira la Institución a no abandonar por completo a sus discípulos después de recorrido el ciclo de su educación general, y a intentar para ello modo, ya que no de darles toda una *educación especial* conforme a sus ideas—que para esto carece hoy de medios—, de seguir, al menos, ayudándolos, hasta donde le sea posible, con sus lecciones y consejos en la preparación para las profesiones a que se destinan y aplicando en este orden los mismos principios que en el de la educación general.

Con pocos alumnos, y de una manera muy incompleta, ha podido ejercer todavía esta dirección. Aprovechan aquéllos, por ejemplo, ciertas clases de los establecimientos oficiales, pero cursan libremente sus estudios. La Institución les aconseja sobre el plan y modo como deben hacerlos, procurando suplir los vacíos que pueda ofrecer en su organización la enseñanza del Estado, ya mediante la asistencia a otras cátedras de distintos centros, ya proporcionándoles clases y trabajos especiales, organizados por la misma Institución, gracias al concurso generoso de las personas y Corporaciones privadas

a quienes acude, y que le prestan sus servicios o sus medios de enseñanza, ya guiándoles, por último, en sus lecturas y estudios individuales. Se les obliga a ejercitarse en trabajos relativos a su especialidad, cada vez con mayores exigencias, conforme van adelantando en sus estudios. Y se procura, por último, que no pierdan de vista en absoluto la unidad y universalidad del saber, y sigan todos los años algún curso, ya oficial, ya privado, enteramente ajeno a aquella especialidad; alguna serie de excursiones, conferencias, manipulaciones, etc., verbigracia, en los estudios referentes a ciencias físicas y naturales, que tanto interés despiertan hoy en la cultura general humana.

Harto siente la Institución la deficiencia de sus medios de todas clases para dar cima a su obra. En ésta, únicamente le satisfacen los principios a que procura acomodarse en lo posible y la conciencia de no omitir esfuerzo alguno para mejorarla.

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Lealtad de los funcionarios hacia la Constitución

Un proyecto de ley estableciendo criterios uniformes para el empleo en la función pública de los llamados «políticos extremistas», ha sido rechazado por la segunda cámara federal, en la que tienen mayoría los partidos de la oposición. La coalición gubernamental logró que el proyecto se aprobara en la cámara baja en octubre pasado.

Todos los grandes partidos políticos están convencidos de que debe establecerse algún criterio para impedir que accedan a la función pública los candidatos extremistas, de la derecha o de la izquierda. Para el Gobierno, la pertenencia a un Partido hostil a la Constitución (aunque el Tribunal Constitucional Federal no le haya declarado partido anticonstitucional), debe ser un elemento más a la hora de examinar los méritos de cada candidato para ingresar en el servicio público. Para los partidos en la oposición la simple pertenencia a una de estas organizaciones justifica por definición el rechazo de un candidato.

El Tribunal Constitucional Federal reafirmó que los funcionarios tienen un compromiso especial de lealtad para con el Estado. Sin embargo, esta sentencia no proporcionó mayor claridad al Parlamento, que ha venido esperando el fallo del Tribunal antes de discutir el proyecto de ley gubernamental. Puesto que el proyecto ha sido rechazado, los Länders seguirán adoptando criterios diferentes en este tema. En aquellos Estados en los que gobiernen los partidos de la oposición, se rechazará a los candidatos de las organizaciones de extrema izquierda y extrema derecha, en la creencia de que su ideología no acepta el orden democrático constitucional establecido.

Los Estados en los que predominen los partidos en el Gobierno pedirán a los candidatos su lealtad para con la Constitución.

(The Times Higher Education Supplement.)

**Desempleo
entre jóvenes
sin cualificar**

La opinión pública continúa alarmada por la extensión del paro entre los jóvenes. Durante los dos últimos años el paro entre los jóvenes menores de veinte años fluctuó alrededor de 100.000, algo más elevado durante el invierno y más bajo en el verano, según la demanda laboral en la industria de la construcción. (En comparación, las estadísticas más recientes de las Comunidades europeas indican que la misma categoría de parados llega en Italia a 300.000 y cerca de 280.000 en Francia.) En Alemania, un 70 por 100 de estos jóvenes sin empleo no poseen formación profesional y sólo un 7 por 100 se inscribieron solicitando dicha formación. Un 12 por 100 son hijos de emigrantes. Desde 1970, cerca de 80.000 adolescentes, que representan un 9 por 100 del grupo de edad dieciséis-veinte años, accedieron al mercado laboral sin ninguna formación profesional.

En febrero de 1976, el Gobierno Federal lanzó un programa de 300 millones de marcos para financiar medidas de formación profesional que aliviasen este paro.

Aun a pesar de que muchos de los jóvenes que no están cualificados profesionalmente, deseen recibir una formación, puede que hasta 1985 no tengan oportunidad de hacerlo. Así se desprende de un estudio publicado por el Instituto Federal para la Investigación del Mercado de Trabajo y la Formación Profesional. El estudio prevé que para 1982, más de un tercio de los candidatos a una formación profesional no podrán obtener plaza.

Este es el panorama en medio del cual se debaten agudas controversias en torno a la reforma de la formación profesional y a la reorientación de la enseñanza superior.

(Akademischer Dienst.)

BELGICA

**Reforma
de la
enseñanza
secundaria**

La reforma de la enseñanza secundaria—designada con el término de enseñanza «renovada»—se generalizará en todos los centros secundarios francófonos del Estado el 1 de septiembre de 1978. Esta decisión del ministro de Educación, señor Humblet, pone fin a la coexistencia de la enseñanza «renovada» y de la enseñanza «tradicional».

La enseñanza «tradicional» ofrece tres ramas: las «latinas» (con opciones latín-griego, latín-ciencias y latín-matemáticas),

las «modernas» (basadas fundamentalmente en las matemáticas y las lenguas modernas) y las «técnicas». Las posibilidades de tránsito de una a otra son muy raras, existiendo una jerarquía entre las tres ramas, en la cúspide de la cual se encontraba la rama latina.

Los medios políticos progresistas han querido democratizar la enseñanza y favorecer la integración social reconciliando el «homo sapiens» y el «homo faber», terminando con la jerarquía existente entre las diferentes formas de enseñanza. De ahí el nacimiento de la enseñanza «renovada», que se introdujo experimentalmente en algunos centros en 1969-70.

La enseñanza «renovada» se divide en tres grados de dos años cada uno. El primer ciclo —de «observación»— ofrece un tronco común de materias y algunas opciones (latín, ciencias, economía, técnicas, artes), que los alumnos deben obligatoriamente efectuar. En el segundo ciclo —de «orientación»— se precisan las opciones y el tronco común queda reducido a algunos cursos de base. El tercer ciclo —de «especialización»— profundiza las disciplinas de la opción elegida definitivamente.

Los exámenes tradicionales son sustituidos por la evaluación continua.

Para sus defensores, esta enseñanza da a cada uno las mismas oportunidades de éxito en su orientación futura, cualquiera que sean sus condiciones sociales y familiares. Responde también a las necesidades de hoy, modificando el contenido de los cursos, haciendo desaparecer la división anterior entre las secciones, y cambiando las relaciones entre los profesores y alumnos en el sentido de una mayor participación del escolar en su formación.

Sin embargo, la decisión ministerial, que se juzga ha sido tomada autoritariamente, sin consultar a los interesados, ha levantado una ola de protestas no sólo en la enseñanza tradicional, sino también en el seno de los sindicatos y en los partidos políticos. Comités de defensa de la enseñanza «tradicional», asambleas libres de profesores, de estudiantes y de padres, multiplican los comunicados hostiles. Se argumenta que la enseñanza tradicional se ha modernizado en sus métodos y que conserva el apoyo de los padres y de los alumnos.

Por su parte, la enseñanza libre, tiene la posibilidad de practicar a la vez ambos tipos de enseñanza. Sus centros son autónomos y su gestión es descentralizada. Los dirigentes nacionales de esta enseñanza pretenden una cierta unificación de los dos tipos de enseñanza, pero por el momento no van más allá de la aplicación general de la evaluación continua, rechazando condenar la enseñanza «tradicional».

(Le Monde de l'Education.)

**Reforma
de la
escuela
elemental**

El primero de los textos de aplicación preparados por el señor René Haby, ministro de Educación, para el desarrollo de su reforma educativa, se refiere a la escuela elemental.

Hasta la década de los sesenta, los objetivos de la escuela primaria eran claros: acogía a los alumnos hasta los catorce años de edad y, después de ocho años de estudios, les daba una cultura de base indispensable al campesino, al obrero, al pequeño comerciante o al simple empleado. Y ante todo les enseñaba a leer, escribir y contar. La prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años tuvo como consecuencia, a partir de 1967, permitir a todos el acceso a la enseñanza secundaria. La escuela primaria vio reducida su duración a cinco años y su finalidad completamente transformada. Ya no se trata de dar a cada niño un mínimo de cultura y de saber. Sino solamente de hacerle acceder a un cierto grado de desarrollo intelectual para que la enseñanza secundaria, más exigente, más diversificada, más abstracta, pueda seguirse con provecho.

Desde entonces se ha abierto un debate en el seno mismo del profesorado; un debate entre dos concepciones distintas. Para unos, la escuela elemental es la antecámara de la escuela secundaria; para otros, debe ser una «escuela fundamental», que constituye un todo continuo desde los seis a los dieciséis años de edad.

El ministro de Educación recientemente dio a conocer una «nota de orientación sobre la organización pedagógica de los primeros años de la escolaridad». En ella aborda el conjunto formado por el último año de educación preescolar y un ciclo preparatorio (C.P.) de dos años. El objetivo prioritario de los primeros años de la escolaridad primaria —señala el señor Haby— es la adquisición, en las mejores condiciones posibles, de los aprendizajes instrumentales de base: el dominio de la lengua escrita (lectura, escritura), y la iniciación matemática (numeración, operaciones elementales). Esta adquisición está vinculada a numerosos factores (de orden fisio-psicológico e intelectual) que habrá que tomar en consideración si se quieren evitar los fracasos. El desarrollo de estos elementos diferentes de la personalidad del niño constituye un paso previo a los aprendizajes.

El *primer año* (niños de cinco a seis años de edad) se situará propiamente en la escuela maternal. Según el estilo peculiar de este nivel, se pondrá el acento en las actividades psicomotrices, permitiendo desarrollar las actividades destinadas a adquirir los prerrequisitos específicamente preparatorios para los aprendizajes. El *segundo año* estará constituido por el primer año de primaria (niños de seis a siete años). La ruptura de estilo pedagógico deberá ser lo más atenuada posible, lo que implica que todavía se concederá

un papel importante a los mismos tipos de actividades. Sin embargo, al cabo de unas semanas, estas actividades deberán orientarse hacia los aprendizajes propiamente dichos, con la preocupación de adquisiciones sistemáticas, consolidadas y organizadas de forma operativa.

Aun conservándose un campo de actividades comunes, como por ejemplo, educación corporal, actividades de expresión, etc., la clase deberá organizarse en grupos relativamente homogéneos, más o menos avanzados en los aprendizajes fundamentales, a fin de beneficiar de las intervenciones pedagógicas a los más adaptados. En estos grupos, el maestro se dedicará a reducir las deficiencias psicológicas que detienen el aprendizaje —eventualmente con la ayuda de personas especializadas—, con el objetivo de aumentar las oportunidades ulteriores de incorporación de los alumnos menos adaptados.

La composición de estos grupos no es permanente: el paso de un alumno de un grupo a otro debe realizarse fácilmente, desde el momento en que se crea conveniente. Se puede incluso pensar que, en ciertos casos, un alumno pertenezca a grupos diferentes, según que se trate de aprendizajes del cálculo o de la lectura.

El *tercer año* (niños de siete a ocho años) se organizará en continuidad con el precedente (comprendida la organización en grupos). Su objetivo es asegurar el perfeccionamiento de los aprendizajes, es decir, lograr un índice deseable de eficacia. Se procurará utilizar, con respecto a los distintos tipos de alumnos, procedimientos de apoyo, de consolidación o de profundización que respondan mejor a sus necesidades.

(*Le Monde.*)

**Manifes-
taciones
estudiantiles
contra
los proyectos
reformistas
universitarios**

En el mes de abril se extendió la agitación por las Universidades francesas: asambleas generales, huelgas, manifestaciones en las calles, incidentes con la policía... El descontento estudiantil, compartido por numerosos profesores, cristaliza contra la reforma del segundo ciclo de estudios universitarios.

La reforma del segundo ciclo es la última de las reformas iniciadas con la ley de orientación de 1968. En 1973 se reformó el primer ciclo al crearse el diploma de estudios universitarios generales (DEUG), y en octubre de 1975 se reformaba el tercer ciclo y el doctorado.

El decreto de reforma del segundo ciclo, publicado en enero de 1976 (el texto íntegro se incluye precisamente en este número de la *Revista de Educación*), tiende a «profesionalizar» las enseñanzas para adaptarlas mejor a los empleos. Sin embargo, las organizaciones de estudiantes y

de profesores consideran que el decreto implanta un proceso de selección y vincula excesivamente la Universidad a las necesidades de la economía.

Para las autoridades ministeriales, particularmente la señora A. Saunier-Seïte, secretaria de Estado para las Universidades, la reforma no pretende profesionalizar todas las enseñanzas universitarias, sino ampliar considerablemente el abanico de formaciones, añadiendo a las disciplinas tradicionales otras preferentemente orientadas hacia salidas profesionales. Con ello no se intenta suprimir las antiguas formaciones, sino abrir las Universidades al mundo exterior. Corresponderá a las Universidades determinar el grado de especialización de estas nuevas formaciones profesionales —según los medios de que dispongan—, y definir libremente su orientación. El objetivo de la reforma es, pues, ayudar a los estudiantes a encontrar nuevas salidas profesionales, debido a que los licenciados, especialmente los de las carreras de letras y ciencias, les resulta cada día más difícil encontrar un empleo. La enseñanza, que absorbía hasta ahora un número considerable de licenciados, les cierra paulatinamente sus puertas. La función pública no puede acoger más que a una minoría de estudiantes.

Para hacer frente a esta grave situación —el Comité del VII Plan de Desarrollo prevé que para 1980 persistirá el paro entre los licenciados— se ha invitado a las Universidades a cambiar de rumbo. A renovar el contenido de los estudios. A preocuparse de las necesidades de las empresas. A conceder más atención a las formaciones que puedan desembocar en empleos dentro del sector privado. Y para ello las Universidades deberán establecer proyectos precisos de nuevas formaciones de carácter más práctico, dispensadas por equipos pluridisciplinarios, e incluso adaptar a las nuevas exigencias disciplinas tradicionales. Este inmenso trabajo de transformación deberá permitir a las Universidades formar los cuadros de la nación, tanto en el sector privado como en el público, lo que exigirá una concertación con los patronos y sindicatos.

Por su parte, los estudiantes, especialmente los de letras, temen que sus disciplinas sean suprimidas o marginadas en algunas Universidades. Esta situación preocupa también a los profesores especialistas de estas carreras. El Gobierno insiste en que no se trata de incitar a los especialistas a abandonar su especialidad, sino en combinar diferentes disciplinas en conjuntos coherentes que proporcionen a los estudiantes un bagaje de conocimientos que les permita acceder a la vida activa.

Las manifestaciones estudiantiles han tenido lugar en casi todas las ciudades universitarias francesas. La Unión Nacional de Estudiantes de Francia, de tendencia comunista, y el Sindicato Nacional de la Enseñanza Superior apoyan las

protestas estudiantiles. A la acción de los estudiantes se ha añadido la de los profesores. La Conferencia de Presidentes de Universidad ha solicitado la retirada del decreto reformando el segundo ciclo. Esta actitud se debe, ante todo, a un deslizamiento de la Conferencia hacia la izquierda después de la renovación de los presidentes. Su actitud traduce también el deseo de la izquierda (principalmente los comunistas) de aprovechar la ocasión para poner en dificultad al Gobierno. Los estudiantes y la Conferencia de Presidentes de Universidad quieren una «renegociación» de los textos reformistas. Pero la señora A. Saunier-Seïte acaba de declarar que no se puede plantear la derogación de un decreto que ha sido discutido durante cuatro años ante todas las instancias representativas. El decreto —afirma— constituye un marco amplio y flexible para la concertación.

(Le Monde.)

GRECIA

Modernización del sistema educativo

Se están preparando reformas radicales como un primer paso para modernizar el sistema educativo. El cambio más revolucionario consiste en hacer oficial en los libros de texto escolares y en la escuela el griego vulgar, que reemplazaría al más artificial «Katharevoussa», más vinculado al griego antiguo.

El Parlamento está discutiendo la elevación de la escolaridad obligatoria de seis a nueve años de duración. Seis años comprendería la educación elemental, y los tres años restantes, la educación secundaria. La educación en Grecia es libre en todos los niveles.

Por lo demás, existe el proyecto de ofrecer alternativas al actual sistema de estudios universitarios. Todos los años, un gran número de alumnos que finalizaron sus estudios secundarios no encuentran plaza en la Universidad. Se intenta que muchos de los rechazados reciban una educación profesional y técnica.

Se revisará el plan de estudios de la escuela elemental, introduciendo también métodos modernos de educación. Las reformas afectarán a la educación secundaria, aumentando la vinculación de los alumnos a su medio ambiente político, económico y social.

(The Times Educational Supplement.)

**Las elecciones
estudiantiles
revelan
un giro
hacia
la izquierda**

Desde el año pasado se ha intensificado la oscilación hacia la izquierda de los estudiantes universitarios, según revelan las últimas elecciones universitarias. Aproximadamente la mitad de los votos para elegir los representantes estudiantiles en los órganos universitarios se otorgaron a los candidatos izquierdistas, predominantemente comunistas y simpatizantes socialistas.

En varias Universidades la mayoría de los votos izquierdistas fueron para los grupos más extremistas no alineados con los partidos ortodoxos parlamentarios. Estos grupos habían boicoteado el año anterior las elecciones estudiantiles solicitando la abstención, argumentando que la participación en las elecciones era una forma de colaborar con el «sistema» que había que destruir.

Los grupos católicos obtuvieron el segundo porcentaje más alto de votos, cerca de un 30 por 100. Pero, al igual que los neo-fascistas, este porcentaje es considerablemente menor que el del año anterior.

La inclusión de representantes estudiantiles en los órganos de administración universitaria forma parte de las primeras medidas de reforma introducidas a raíz de la revuelta estudiantil de 1968. Pero todavía el principal programa de reforma universitaria permanece sin estudiar por el Parlamento.

(The Times Higher Education Supplement.)

**Quienes
terminan
la escuela
rechazan
los trabajos
manuales**

La evidente tendencia de quienes terminan la escuela a rechazar el trabajo manual, incluso en la actual coyuntura de agudo desempleo, se ha confirmado por una encuesta llevada a cabo entre 272 alumnos del último curso de una escuela estatal de Comercio en Módena.

Se preguntó a los alumnos qué pensaban acerca de las recientes proposiciones de los partidos comunista y socialista de ofrecer temporalmente subsidios estatales para emplearse en trabajos manuales a los jóvenes incapaces de encontrar trabajo, después de terminar la escuela secundaria o la Universidad.

Un 45 por 100 de los alumnos rehusaron contestar la encuesta, mientras que un 49 por 100 afirmaron que les eran totalmente indiferente las proposiciones mencionadas.

De los 178 que aceptaron como válidas las propuestas, solamente 67 estaban preparados, en el caso de una situación prolongada de desempleo, a realizar un trabajo manual (por ejemplo, guardián de un museo).

Los restantes 93 declararon que sólo aceptarían un trabajo de dependiente o de tipo administrativo, a pesar de que

las sugerencias de los partidos políticos citados concedían a los trabajadores manuales alrededor de cien libras esterlinas mensuales, en lugar de las sesenta libras para los trabajos administrativos.

Un estudio reciente del Centro de Investigación Social de Milán estima que, para 1990, el porcentaje de jóvenes cualificados que terminen la escuela capaces de encontrar empleo podría descender a un 46 por 100, salvo que «cambien radicalmente las actitudes hacia el trabajo manual».

(The Times Educational Supplement.)

SUECIA

Encuesta sobre las actitudes de la juventud

El Consejo Nacional de la Juventud Sueca lleva a cabo un proyecto de investigación sobre las actitudes de la juventud de este país. Los resultados preliminares acaban de publicarse. El proyecto incluye dos encuestas sociológicas dirigidas por la Universidad de Lund. La primera encuesta se realizó en 1972: más de tres mil jóvenes entre diez y dieciocho años de edad respondieron a las preguntas relativas a sus actividades de ocio, sus opiniones sobre la sociedad y sus expectativas de futuro. Una encuesta similar se realizó en el otoño de 1974.

El proyecto investigó la existencia de una posible cultura específica de la juventud. Para quienes están más en contacto con los modernos medios de comunicación de masas, la juventud ha creado un modo de vida especial, distinto y, en parte, en oposición con el de los adultos. Sin embargo, los investigadores niegan la existencia de una cultura de la juventud. Según ellos, los jóvenes no difieren de los adultos en sus valores y modelos de vida. No puede decirse que la actitud de los jóvenes con respecto a los papeles de los sexos sea nueva o diferente de la de los adultos—es posible que incluso sea más tradicional—. Su actitud ante los problemas políticos y sociales es, en un porcentaje elevado, un reflejo de la de sus mayores. En algunos puntos, la juventud se muestra más conservadora que sus padres, por ejemplo, en la libre empresa y en el incremento de autoridad para la policía. Difieren de los adultos solamente en motivos superficiales, por ejemplo, en el estilo del cabello, gusto por la música y en la importancia que conceden a la vestimenta.

La juventud se muestra muy poco interesada en política, según la encuesta de 1972. La encuesta de 1974 lo confirma. Los jóvenes que más se interesan por la política son aquellos cuyos estudios tienen una propensión teórica. Los menos interesados son los jóvenes empleados y los alumnos que

siguen cursos profesionales en el segundo ciclo de enseñanza secundaria.

Las actividades asociativas atraen poderosamente a los jóvenes. Un 60 por 100 de los encuestados eran miembros de asociaciones en 1972. Otro 20 por 100 habían sido miembros anteriormente. La mitad de quienes estaban vinculados a una asociación deseaban ser miembros de una segunda asociación. Solamente un 10 por 100 tenían una actitud negativa ante el asociacionismo. Esta situación permanecía idéntica en 1974. Los asociados, en su mayor parte, son alumnos que cursan estudios del segundo ciclo de escuelas secundarias en ramas teóricas.

La encuesta revela que la actitud de los jóvenes hacia la religión ha cambiado en los últimos años. Entre 1972 y 1974 la proporción con una actitud negativa aumentó de un 22 por 100 a un 30 por 100, mientras que la positiva pasó de un 18 por 100 a un 23 por 100. El cambio es más perceptible con el aumento de la edad. La proporción con una actitud positiva se eleva de un 18 por 100 en los jóvenes de quince años de edad a un 27 por 100 en los que tienen dieciocho años de edad.

La actitud hacia las drogas es, en general, negativa. La actitud hacia el alcohol es más tolerante. Solamente un 18 por 100 se oponen claramente al consumo de alcohol por parte de los jóvenes.

Otras conclusiones del estudio indican que los centros de juventud atraen cada vez a más jóvenes; que muchos alumnos están descontentos con su escuela.

(News-Letter. Council of Europe.)

SUIZA

La situación de los jóvenes en el mercado laboral

En 1975, el número de jóvenes menores de veinte años sin trabajo se triplicó en relación al conjunto de los parados, mientras que el número de los comprendidos entre los veinte-veinticuatro años de edad se cuadruplicó. Durante el período de la posguerra, el porcentaje de jóvenes parados menores de veinte años no sobrepasó el 2 por 100, y hoy llega al 6 por 100. Para los jóvenes de veinte-veinticuatro años de edad la proporción era de un 5 por 100 en 1974, elevándose en julio de 1975 a 21,6 por 100. El paro de los jóvenes constituye desde entonces un problema nuevo en el país.

Para mejorar la situación de los jóvenes en el mercado laboral la Oficina Federal de la Industria, de las Artes y

Oficios y del Trabajo (OFIAMT) creó un grupo de expertos, que al finalizar el año 1975 publicó un estudio, actualmente sujeto a discusión. Las medidas propuestas por el grupo pueden resumirse del modo siguiente:

Medidas para mejorar la oferta de plazas de aprendizaje

— Reforzamiento y desarrollo de los contactos con las empresas formadoras de aprendices. En la medida de lo posible, los cantones se esforzarán en persuadir a las empresas de conceder mayor atención a la formación profesional.

— Creación de talleres «interempresas». En determinados sectores habrá que examinar si no es conveniente que los poderes públicos se encarguen de crear talleres para los jóvenes que no han podido integrarse convenientemente en la vida profesional.

— Creación de una red interregional e intercantonal para proporcionar una información recíproca en materia de plazas vacantes.

— Aumento de la oferta de plazas de aprendizaje en las administraciones.

Medidas para evitar el paro de los jóvenes que no encuentran plaza de aprendiz

— Integración de la formación de los semicualificados en el sistema de la formación profesional. La recesión económica actual ha puesto de manifiesto que los alumnos que están en clases especiales o quienes tuvieron que repetir algún curso de la escuela primaria no encuentran plazas de aprendiz. Es preciso impedir que estos jóvenes, que durante el período de alta coyuntura tenían la posibilidad de convertirse en trabajadores cualificados, no lleven a cabo más que tareas de mano de obra barata. A este respecto, reviste una gran importancia establecer una formación reglamentada de los semicualificados. El proyecto de ley sobre formación profesional prevé por vez primera una formación de base para este grupo.

— Reorganización del grado superior de la escolaridad obligatoria con la introducción de un año preprofesional. La introducción de este año permitirá evitar errores en la elección de la profesión. Esta medida tiene aún mayor importancia en el período de recesión económica.

Medidas para evitar el paro de los jóvenes que han terminado un aprendizaje

— Fomentar las posibilidades de colocación de quienes estén en paro, mediante cursos de perfeccionamiento.

— Creación provisional de campos de juventud facultativos con fines sociales y humanitarios. Mediante esta medida, los jóvenes desempleados que tienen un oficio podrán encontrar una ocupación provisional y satisfacer en parte sus necesidades de formación continua.

Finalmente, el informe propone medidas de urgencia para mejorar las estadísticas y la información en este campo. El informe constata la necesidad de un mayor esfuerzo para obtener una imagen completa de las perspectivas de futuro a medio y a largo plazo en las diferentes ramas de profesiones. Se precisan más investigaciones sobre las necesidades de mano de obra y de personal cualificado en la economía suiza.

(News-Letter. Council of Europe.)

Crónica legislativa

ESPAÑA

Entre las disposiciones publicadas a lo largo de febrero y marzo destacamos las que siguen:

1. COMISION DE EVALUACION DE LA LGE Y REFORMA EDUCATIVA

Creación de la Comisión de Evaluación de la LGE y Financia- miento de la Reforma Educativa

El Decreto 186/1976, de 6 de febrero, crea la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa con la finalidad, dice el preámbulo del Decreto, «de conocer no sólo los resultados efectivos a los que ha conducido la aplicación de la citada Ley y de las distintas normas que los han desarrollado, sino de captar también los problemas surgidos con posterioridad como consecuencia de la evolución misma de la sociedad española».

2. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO REGIONAL

Creación del Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de La Laguna

Por Decreto 451/1976, de 26 de febrero, se crea en la Universidad de La Laguna un Instituto de Desarrollo Regional para que, en colaboración con entidades públicas y privadas, oriente, coordine y fomente todo tipo de investigación y estudio de los problemas del archipiélago canario.

3. ESTUDIOS DE INFORMATICA

Estructuración de los Estudios de Informática

Se procede, por Decreto 327/1976, de 26 de febrero, a estructurar la enseñanza de la informática, que a partir de ahora se desarrollará a través de la Educación Universitaria y de la Formación Profesional.

4. LENGUAS NATIVAS

Desarrollo del Decreto 1433/1975, de 30 de mayo

La Orden de 18 de febrero de 1976 desarrolla el Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, en lo referente a la composición y competencias de la Comisión encargada, dentro de cada Junta Provincial de Educación, de cuantos extremos se refieran a la incorporación de lenguas nativas a los programas de los Centros de Educación Preescolar y EGB.

Reconocimiento de la Academia de la Lengua Vasca

El Decreto 573/1976, de 26 de febrero, reconoce la Academia de la Lengua Vasca bajo la denominación de Real Academia de la Lengua Vasca, «Euskalzaindia». Igualmente se aprueban los estatutos publicados en el anexo del presente Decreto.

FRANCIA

INTRODUCCION

Segundo ciclo de los estudios universitarios

La Orden por la que se modifica el segundo ciclo de los estudios universitarios en Francia fue publicada por el *Boletín Oficial* a mediados de enero. Dicho texto, preparado por M. S. P. Soisson, predecesor de Mme. A. Saunier-Seite en la Secretaría de Estado para las Universidades, fue sometido a primeros de enero al Consejo Nacional de Enseñanza Superior e Investigación (CNESER), que propuso un número considerable de modificaciones, que han sido atendidas sólo en parte.

El nuevo texto mantiene los dos tradicionales diplomas de segundo ciclo: la «licence», que se otorga tres años después del bachillerato, y la «maîtrise», que se otorga cuatro años después, respecto de todas las disciplinas. Pero la definición de los estudios del segundo ciclo es desde ahora diferente: «Impartir una formación científica de alto nivel que prepare a los estudiantes para la vida activa y para el ejercicio de responsabilidades profesionales.» Esta *profesionalización* del segundo ciclo es la nota determinante de la reforma.

Por otro lado, la configuración de la «licence» como diploma terminal parece poner de manifiesto la intención del Gobierno de incitar a los estudiantes a dar por terminados sus estudios en este nivel.

La promulgación de la citada Orden de reforma del segundo ciclo ha suscitado vivas protestas en toda Francia. Los estudiantes denuncian sobre todo la «profesionalización» de los estudios superiores y la fuerte selectividad a que dará lugar la instauración de especializaciones demasiado rígidas. La agitación se ha extendido a todos los centros

de enseñanza secundaria y superior y las manifestaciones y huelgas se han sucedido en todo el país.

Se reproduce a continuación el texto de la Orden de reforma del segundo ciclo de estudios universitarios.

MINISTERIO DE EDUCACION

Orden de 16 de enero de 1976

(Vistas la Ley número 68/978, de 12 de noviembre de 1968; la Ley número 71/557, de 12 de julio de 1971, y el Decreto número 73/226, de 27 de febrero de 1973.)

Objeto: Disposiciones relativas al segundo ciclo de los estudios universitarios.

TITULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo 1.º La finalidad del segundo ciclo de la enseñanza superior es impartir una formación científica de alto nivel que prepare a los estudiantes para la vida activa y para el ejercicio de responsabilidades profesionales.

Prolonga y amplía las formaciones acreditadas por el diploma de estudios universitarios generales o por un diploma reconocido como equivalente.

Puede incluir, siempre que sea necesario, prácticas (stages) organizadas en función de las necesidades propias de la formación de que se trate.

Deberá tener en cuenta las necesidades de la educación permanente, facilitando sobre todo el desarrollo de la formación continua y, en aquellos centros que la tengan establecida, la enseñanza alternativa.

Art. 2.º Dos diplomas nacionales certifican los estudios de segundo grado: la «licence» y la «maîtrise».

Estos diplomas pueden ser otorgados por los centros públicos de carácter científico y cultural habilitados por el secretario de Estado para las Universidades.

La habilitación se otorga a través de un expediente instruido por el centro, previo dictamen del Consejo Nacional de Enseñanza Superior e Investigación; este dictamen es emitido tras el estudio del informe de un grupo técnico de estudio.

Art. 3.º La solicitud de habilitación es presentada por el centro, previa deliberación de su consejo, bien a instancia de éste o de la unidad o unidades de enseñanza e investigación encargadas de asegurar la enseñanza. Cuando la

iniciativa emane del consejo, la unidad o las unidades de enseñanza e investigación afectadas deberán ser obligatoriamente consultadas.

El expediente deberá precisar expresamente el contenido, los horarios, las modalidades de enseñanza y, en su caso, las prácticas (stages) o los períodos de actividad profesional realizados por los estudiantes, el sistema de control de las aptitudes y de los conocimientos y los medios asignados por el centro.

Sus proposiciones deberán formularse atendiendo a los criterios definidos por los grupos de estudio técnico.

Señalará, en su caso, bajo qué condiciones intervendrán los representantes de las profesiones en la formulación y puesta en práctica de las formaciones.

Art. 4.º Los grupos de estudio técnico se constituirán atendiendo a los principales sectores de actividad económica, social y cultural de la nación. La mayoría de sus miembros serán universitarios y un tercio, al menos, serán representantes de estas actividades designados por el secretario de Estado.

Darán a conocer los criterios en base a los cuales formulan sus proposiciones. Redactarán anualmente un informe, que será publicado.

Art. 5.º La habilitación se concederá por un período no superior a cinco años, en función del expediente presentado por el centro, de los medios susceptibles de ser utilizados y de las necesidades nacionales y locales.

La habilitación podrá ser revocada por decisión del secretario de Estado, previo dictamen del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación. La decisión de revocar dicha habilitación deberá ser motivada. En su aplicación deberá ser tomada en cuenta la situación de los estudiantes que estén cursando sus estudios.

Art. 6.º Toda «licence» y toda «maîtrise» llevarán una denominación nacional. Esta denominación corresponderá a una asignatura, a un grupo de asignaturas, al objeto interdisciplinar de los estudios o al objetivo profesional de éstos.

La denominación será propuesta por el centro y deberá responder al contenido y objetivo de la enseñanza.

Será acordada por el secretario de Estado para las Universidades, quien publicará anualmente la lista de las denominaciones nacionales en vigor.

TITULO II

La «licence»

Art. 7.º La «licence» sanciona una formación coherente y completa. Se estructura como un diploma terminal.

La «licence» comprende o bien una formación referida a los elementos fundamentales de una asignatura o de un grupo de asignaturas o bien una formación de objetivos profesionales.

La «licence» se otorga a los candidatos que hayan superado un control de aptitudes y de conocimientos correspondiente a una enseñanza de un año, cuya duración no puede ser inferior a trescientas cincuenta horas ni superior a quinientas cincuenta horas. La duración será fijada en función de la naturaleza de las formaciones.

En los programas de la «licence» podrán incluirse, además, trabajos personales, individuales o colectivos, propuestos a los estudiantes, especialmente durante las prácticas o períodos de actividad profesional.

Por orden ministerial se establecerán los casos en que la preparación de la «licence» pueda tener una duración superior a un año, sin que el conjunto de las enseñanzas pueda exceder de quinientas cincuenta horas.

Art. 8.º Los estudiantes que estén en posesión del título de estudios universitarios generales (o de un título reconocido como equivalente por una reglamentación nacional) definido por una mención y, en su caso, por una sección determinadas, pueden matricularse de pleno derecho para la obtención de la o las «licencias» a la que o a las que da acceso este diploma. Dicho acceso se fijará para cada «licence» por la orden de habilitación.

Art. 9.º Los estudiantes que estén en posesión de un título de estudios universitarios generales (o de un título francés o extranjero reconocido como equivalente por una reglamentación nacional) definido por una mención y, en su caso, por una sección distintas de las que se exigen normalmente, podrán matricularse para una «licence» por decisión individual del presidente del centro.

Esta decisión será acordada a propuesta de una comisión pedagógica a través de un expediente. Dicha comisión podrá proponer que, con carácter obligatorio, el estudiante siga unas enseñanzas complementarias o, alternativamente, que supere una evaluación complementaria de aptitudes y de conocimientos, o bien incluso que cumpla ambas condiciones.

Art. 10. El presidente del centro podrá admitir también la matrícula para la «licence», siguiendo el procedimiento establecido en el artículo anterior, de los candidatos que

acrediten una calificación suficiente que les exima del diploma de estudios universitarios generales.

En este caso, el control complementario de las aptitudes y los conocimientos es obligatorio. Dicho control será organizado por el propio centro y las condiciones del mismo deberán ser comunicadas anualmente al secretario de Estado para Universidades.

El centro deberá rendir cuentas anualmente al secretario de Estado de las autorizaciones acordadas por decisiones individuales. El Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación Superior deberá ser informado de dichas autorizaciones.

Art. 11. Cuando las enseñanzas del primer ciclo estén organizadas en unidades de valor el presidente del centro podrá, excepcionalmente y previo informe de una comisión pedagógica, matricular para una «licence» a aquellos estudiantes que hayan obtenido cuatro quintas partes de las unidades de valor requeridas para la obtención de un diploma nacional de primer ciclo. Dichos alumnos deberán obtener el diploma nacional de primer ciclo en el plazo reglamentario antes de presentarse a los exámenes terminales de la «licence». La comisión determinará las enseñanzas de «licence» que estos alumnos están autorizados a seguir.

Art. 12. Sin perjuicio de la reglamentación relativa a los traslados de matrículas, los alumnos que hayan obtenido el diploma de estudios universitarios generales en un centro podrán matricularse para la «licence» en otro centro en las mismas condiciones que los alumnos que hayan obtenido en este último su diploma de estudios universitarios generales. No obstante, cualquier centro podrá solicitar autorización para someter, antes de admitir su matrícula para la «licence», a los alumnos que hayan obtenido el diploma de estudios universitarios generales en otro centro a un examen de expediente por parte de una comisión pedagógica o a una evaluación complementaria de aptitudes y conocimientos. Esta autorización será acordada por el secretario de Estado para las Universidades en la orden de habilitación.

Art. 13. El presidente del centro podrá, a propuesta de una comisión pedagógica, dispensar a los alumnos de determinadas enseñanzas atendiendo a los estudios que hayan cursado previamente con éxito. Esta dispensa no podrá exceder de la cuarta parte de las enseñanzas que figuran en el programa, salvo en el caso de estudios cursados en una universidad extranjera con la que el centro haya celebrado un convenio.

Art. 14. La comisión pedagógica a que se refieren los artículos 9.º, 10, 11, 12 y 13 estará integrada como máximo por seis profesores, profesores de conferencias y profesores asistentes.

Son miembros de derecho:

- El o los directores de la o las unidades de enseñanza e investigación destinadas a impartir la formación a la que el candidato desea acceder.
- El o los responsables pedagógicos a que se refiere el artículo 15.
- Los miembros de la comisión que no sean miembros de derecho serán designados por el presidente del centro a propuesta del director de la unidad a la que pertenecen.
- Cuatro miembros al menos de la comisión deberán pertenecer a la o las unidades de enseñanza e investigación encargadas de impartir la formación a la que desea acceder el candidato.
- Deberán integrarse en la comisión al menos tres profesores o profesores de conferencias, salvo imposibilidad apreciada por el director del centro.
- El presidente del centro acordará las modalidades de funcionamiento.

Art. 15. Anualmente, el presidente del centro, a propuesta del o de los directores de la unidad o unidades de enseñanza e investigación afectadas, designará un profesor de conferencias o, en caso de necesidad apreciada por el presidente del centro, un profesor asistente encargado de garantizar la coordinación de las enseñanzas.

Art. 16. El presidente del centro designará, en las condiciones previstas en el artículo 15, los tribunales examinadores.

El presidente del centro nombrará al presidente del tribunal de entre los profesores o profesores de conferencia.

Art. 17. El procedimiento de control de las aptitudes y conocimientos será aprobado por la orden de habilitación. No podrá modificarse sino ateniéndose al procedimiento establecido en el artículo 20 de la Ley de 12 de noviembre de 1968 modificada por la Ley de 12 de julio de 1971. Su regulación deberá publicarse antes de la apertura del curso y no podrá ser modificada a lo largo del año.

TITULO III

La «maîtrise»

Art. 18. La «maîtrise» sanciona una de dos formaciones: una formación científica fundamental o una formación científica y tecnológica dirigida a un objetivo profesional.

Sin perjuicio de las disposiciones particulares aplicables a los títulos a que se refiere el artículo 25, la «maîtrise» se otorga a los candidatos titulares de una «licence» que hayan superado un control de aptitudes y conocimientos referidos a la enseñanza de un año cuya duración no podrá ser inferior a trescientas cincuenta horas ni superior a quinientas cincuenta horas.

El centro deberá tener en cuenta en dicho horario los trabajos personales, individuales o colectivos propuestos a los estudiantes, en especial en las prácticas («stages») o períodos de actividad profesional.

Art. 19. Los estudiantes que estén en posesión de una «licence» o de un diploma reconocido como equivalente por una reglamentación nacional podrán matricularse para la «maîtrise» cuando el diploma del que sean titulares corresponda a la finalidad de ésta.

La orden de habilitación determinará las modalidades de esta correspondencia y las condiciones de la matrícula.

Art. 20. Anualmente, el presidente del centro, a propuesta del o de los directores de la unidad o unidades de enseñanza e investigación afectadas, designará un profesor o un profesor de conferencias encargado de garantizar la coordinación de las enseñanzas.

Art. 21. El presidente del centro designará, ateniéndose a las condiciones previstas en el artículo 20, los tribunales examinadores.

El presidente del centro nombrará al presidente del tribunal de entre los profesores o profesores de conferencias.

Art. 22. El procedimiento de control de aptitudes y conocimientos será aprobado por la orden de habilitación. Dicho procedimiento no podrá ser modificado sino ateniéndose al procedimiento establecido en el artículo 20 de la Ley de 12 de noviembre de 1968, modificada por la Ley de 12 de julio de 1971.

Su reglamentación deberá publicarse antes de la apertura del curso, y no podrá ser modificada a lo largo del año.

TITULO IV

Disposiciones aplicables a los estudiantes que ejercen una actividad profesional

Art. 23. Los centros habilitados para expedir un título de segundo ciclo organizarán un régimen especial de estudios para los estudiantes que ejercen una actividad profesional.

Dicho régimen permitirá a los alumnos organizar su escolaridad de tal forma que ésta sea compatible paralela o alternativamente con su actividad profesional.

Este régimen especial podrá derogar en este punto las disposiciones de la presente orden.

Art. 24. A tenor de las disposiciones del artículo 20, párrafo 4 de la Ley de 12 de noviembre de 1968, modificada por Ley de 12 de julio de 1971, el régimen especial establecido en el artículo anterior podrá prever, excepcionalmente, que las aptitudes y los conocimientos de los estudiantes sean valoradas por medio de un examen final o por medio de exámenes periódicos.

TITULO V

Puesta en marcha de la reforma

Art. 25. Las «maîtrises» de informática aplicadas a la gestión, de ciencias y técnicas y de ciencias de gestión continuarán rigiéndose por las órdenes de 10 de septiembre de 1970, 19 de enero y 24 de marzo de 1971, respectivamente.

Art. 26. A partir de la publicación de la presente orden, los centros podrán presentar al secretario de Estado para las Universidades las peticiones de habilitación.

Las formaciones habilitadas en aplicación de la presente orden serán abiertas a los estudiantes a partir del 1 de octubre de 1977 para la «licence» y del 1 de octubre de 1978 para la «maîtrise».

No obstante, el secretario de Estado para las Universidades podrá autorizar la apertura de determinadas «licences» a partir del 1 de octubre de 1976 y de las «maîtrises» correspondientes a partir del 1 de octubre de 1977.

Art. 27. Las habilitaciones anteriores acordadas en base a las disposiciones reglamentarias actualmente en vigor serán revocadas a medida que se ejerciten las órdenes de habilitación previstas en el artículo 2.º de la presente orden. Esta revocación deberá producirse antes del 1 de octubre de 1979, como máximo.

Art. 28. En las disciplinas cuya «licence» tiene una duración de cuatro años, según las disposiciones actualmente vigentes, los títulos de «licence» expedidos quedan, en virtud de la presente orden, homologados al diploma de «maîtrise» correspondiente a la mención de que se trate.

En estas mismas disciplinas, a partir del 1 de junio de 1977, la confirmación del éxito en los exámenes que sancionan el tercer año de estudios expedida en virtud de las

disposiciones actualmente vigentes queda, en virtud de la presente orden, homologada al diploma de «licence» correspondiente a la mención de que se trate.

Art. 29. El director de Enseñanzas Superiores y de Investigación ejecutará la presente orden que será publicada en el *Diario Oficial* de la República Francesa.

El Secretario de Estado para las Universidades,
Alice Saunier-Seite

(BO del 20 de enero de 1976)

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

JULIO SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia*, núm. 3 de la Colección de libros de Bolsillo de la *Revista de Educación*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Madrid, 1976, 210 pp.

En la línea de los dos números anteriores, *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza* y *Hacia una sociedad del saber*, aparece ahora el número 3 de la Colección de Libros de Bolsillo de la *Revista de Educación* dedicado a la Educación en Francia y con el propósito de ofrecer una panorámica completa del sistema educativo francés desde la educación preescolar hasta la universidad.

Esta obra proporciona un valioso elemento de estudio comparativo en momentos como los actuales en que todas las sociedades, y la española no constituye una excepción, viven un proceso de cambio acelerado y constante que exige la continua adaptación de los sistemas educativos a las nuevas necesidades sociales.

En efecto, *La educación en Francia* analiza con detalle el sistema educativo de un país muy cercano al nuestro geográficamente y culturalmente, y ofrece, por tanto, un elemento de juicio, un punto de referencia tanto a los responsables de la educación española como a los estudiosos del tema a la hora de valorar nuestro propio sistema educativo o de introducir en él las adaptaciones o modificaciones que se estimen oportunas.

Se abre el presente libro con una panorámica histórica del sistema educativo que arranca de la Revolución de 1789 para

ir estudiando las grandes etapas de evolución que ha seguido la educación en Francia y que facilita el entendimiento de la estructura y problemas actuales.

Se incluyen, a continuación, una serie de cuadros y gráficos explicativos de la expansión cuantitativa del sistema, analizando sucesivamente las líneas generales de la evolución de los efectivos de los alumnos, la situación educativa de la población francesa y los principales medios al servicio del sistema educativo.

Los distintos niveles educativos, preescolar, elemental, secundario (primero y segundo ciclos) se estudian detalladamente, incluyendo un examen comparativo de la estructura actual con la situación vigente con anterioridad a la reforma del año 1959.

Pasando por la educación permanente y especial y la política de investigación educativa, se concede una especial importancia al estudio de la enseñanza superior. Tras una breve introducción histórica, se parte del análisis pormenorizado de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior de 1968, que introdujo sustanciales cambios en la enseñanza universitaria, y se examinan los tres ciclos sucesivos de la enseñanza superior, con especial referencia a los Institutos Universitarios de Tecnología y a la orientación e información del estudiante.

Con una alusión a la reforma de 1975, la llamada «reforma Haby» que afecta a la totalidad del sistema educativo, con exclusión de la enseñanza superior, es decir, desde la escuela maternal hasta el examen de bachillerato, se cierra esta visión panorámica de la estructura del sistema educativo francés.

Se abordan, seguidamente, la administración, la planificación y el control. Respecto de la administración de la educación, partiendo del principio recogido por la Constitución de 1958 «La organización de la enseñanza pública, gratuita y laica es uno de los deberes del Estado», es estudiada, con todo detalle y con profusión de datos, la estructura administrativa a nivel central, periférico e institucional, sin olvidar los organismos consultivos y el régimen de los centros docentes.

Dentro del capítulo de la administración de la educación se detalla también la serie de medios: personal, inmuebles, equipamiento material, pedagógico y cultural, ayuda social y financiación puestos a disposición de los usuarios del servicio educativo.

Capítulo aparte merece la planificación de la educación en los cinco primeros planes y en el VI Plan (1971-1975).

Por último se describe el control, estudiando separadamente la inspección a nivel central, regional y departamental.

Se incluye, finalmente, una lista bibliográfica que complementa la información sobre la educación en Francia.

A. G.

Hacia una sociedad del saber. Ministerio de Educación y Ciencia. Núm. 2 de la Colección de Libros de Bolsillo de la *Revista de Educación*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976, 163 pp.

En 1976, y a iniciativa de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Ciencia, aparece la Colección de Libros de Bolsillo de la «*Revista de Educación*» con la pretensión de ofrecer al lector interesado en los temas educativos amplia información de los diversos aspectos de la educación, desde el punto de vista pedagógico, sociológico, económico, etc.

Ante la relevancia que los temas educativos han alcanzado en las últimas décadas en todos los países industrializados, la presente Colección de Libros de Bolsillo ha venido a llenar una importante laguna informativa en esta materia, haciendo llegar a un público, que se desea lo más amplio posible, una visión actua-

lizada sobre los principales problemas que tiene planteados la educación en todos sus niveles, así como sobre las más recientes experiencias e investigaciones en países extranjeros.

Respondiendo a estos propósitos, el número 2 de la citada Colección, *Hacia una sociedad del saber* reproduce un informe de la Comisión Carnegie sobre la enseñanza superior. Dicho informe se refiere al sistema de educación superior norteamericano. Parte de algunos supuestos tales como la existencia de minorías raciales diferentes, de un sistema de organización política de tipo federal o de haber alcanzado la fase de acceso universal a la enseñanza superior que son desconocidos en la mayor parte de los países europeos.

No obstante, el citado informe aborda cuestiones que son también de evidente interés en otros países.

Partiendo de la constatación de la situación crítica tanto en el aspecto financiero como en el político, social e incluso interno en que se encontraba la Universidad americana en la década de los sesenta, la Comisión Carnegie, presidida por el doctor Clark Kerr, de la Universidad de California, estudia en sus sucesivos informes distintos aspectos o problemas de la educación superior. El presente informe analiza la enseñanza postsecundaria en su totalidad y enuncia una serie de objetivos, mejor que recomendaciones, específicos y generales que, en opinión de la Comisión, debe cumplir la enseñanza superior.

Parte de una concepción muy amplia de la enseñanza superior, entendiendo por tal todas las formas posteriores a la enseñanza secundaria cualquiera que sea su nivel o finalidad, incluyendo no solamente los centros tradicionales de enseñanza superior, es decir, los colegios superiores y las universidades, sino también toda la gama de escuelas, instituciones y programas a los que puedan acomodarse todo tipo de alumnos, particularmente adultos y alumnos que abandonaron sus estudios y que retornan.

Esta concepción de la educación postsecundaria suscita una serie de cuestiones importantes que la Comisión aborda sucesivamente: la financiación de la edu-

cación permanente, la extensión de las oportunidades educativas, la planificación y coordinación, la certificación de los resultados y del rendimiento de los alumnos.

El informe Carnegie propugna un acceso universal a la enseñanza superior haciendo compatible esta universidad de masas con el mantenimiento y la mejora de la calidad y diversificación de la enseñanza. No obstante, se pronuncia por dar a los jóvenes la posibilidad de ir o no ir a la universidad después de la escuela secundaria y recomienda, incluso, la interrupción de los estudios por un período de trabajo: «La interrupción de los estudios no debe verse como un fracaso, sino admitirse oficialmente como una forma de adquirir otras formaciones.»

Por otro lado, la Comisión Carnegie también se muestra partidaria de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en la gestión de los centros de educación superior, así como de la autonomía institucional de los mismos, aunque reconoce la legitimidad de un cierto control público sobre aquellas instituciones educativas que reciben ayuda estatal.

El informe Carnegie concede un especial relieve a la tecnología educativa como medio de hacer llegar la enseñanza a un mayor número de personas.

Se examinan también los cambios que es preciso introducir en las tradicionales funciones de los centros de enseñanza superior a efectos de adecuar la formación que éstos imparten a las necesidades de la sociedad y de hacer frente al problema, generalmente sentido, del desempleo o del subempleo de una gran masa de graduados.

La expansión cuantitativa del alumnado aboca a la Comisión al estudio de la financiación de la educación superior «constatando el hecho del crecimiento de los gastos de la educación superior en Estados Unidos, desde 1960, y proponiendo medidas para aumentar la productividad de la enseñanza y reducir el índice de abandono de los estudios».

Las ideas clave del conjunto de recomendaciones y objetivos propuestos por la Comisión Carnegie como resultado de sus trabajos pueden reducirse a tres: justicia, calidad y diversidad de las enseñanzas.

Pese a las crisis reseñadas y a las dificultades por las que atraviesan las universidades americanas, la Comisión Carnegie se muestra optimista: «La visión de la sociedad del saber... puede realizarse. Una comunidad mundial que pretende ser civilizada, que pretende ser humana, constituye por lo menos una posibilidad. La enseñanza puede encontrar su propio desarrollo.»

A. G.

EDUARDO GARCIA DE ENTERRIA Y TOMAS RAMON FERNANDEZ: *Curso de Derecho administrativo*. Tomo I. Cívitas. *Revista de Occidente*.

Hay que felicitar, sin duda, por la aparición de este libro de los profesores García de Enterría y Fernández Rodríguez. García de Enterría es un completísimo jurista: ha destacado como letrado del Consejo de Estado, como catedrático —ahí están sus decisivas aportaciones al Derecho administrativo español de nuestros días— y como abogado en ejercicio. Fernández Rodríguez tiene una obra que podemos calificar ya de fecunda a pesar de la juventud que tiene el catedrático de San Sebastián. Sus estudios sobre los temas más actuales que de alguna forma se relacionan con la Administración pública —las empresas nacionales, el medio ambiente, la autoadministración...— hacen que, cuando analicemos su obra, nos encontremos con un jurista sensibilizado y volcado hacia los problemas cotidianos. En sus análisis ha predominado siempre la profundidad y la agudeza. Y la incorporación a su obra de la doctrina jurisprudencial del Tribunal Supremo, ya que siempre ha echado en falta una mayor conexión doctrinal de profesores/jurisprudencia del Tribunal Supremo y sentencias en general.

Los autores pretenden que exponiendo con acierto el nervio institucional del Derecho positivo «...acaso el libro pueda servir también como instrumento aplicativo en cuanto intenta una interpretación global para la comprensión (y eventualmente el perfeccionamiento) del Derecho administrativo español, en un momento, que creemos crítico, de su evolución». Al referir ambos que se hallan en una iden-

tividad básica de posiciones y de criterios se hacen los dos responsables del conjunto, al haber revisado mancomunadamente el texto (ello no impide que, como hacen constar previamente, la redacción base de cada capítulo sea siempre de hecho atribuible a uno sólo).

Pues bien: esta afirmación de los autores permitirá que, en adelante, nos refiramos a los dos indistintamente, con independencia de a quién haya sido de los dos el que haya redactado cada capítulo.

La obra se divide en cuatro títulos: 1) Introducción; 2) El Ordenamiento Jurídico-administrativo; 3) La posición jurídica de la Administración; 4) La actuación administrativa.

A) El título primero está dedicado al concepto del Derecho administrativo—concepto estatutario basado en la existencia de varias Administraciones públicas—, a determinar lo que sea la Administración pública y a plantear la utilización instrumental por parte de ésta del Derecho privado.

B) El título segundo refiérese al Ordenamiento jurídico-administrativo. Los autores recuerdan las tesis de Santi Romano sobre el Ordenamiento jurídico-administrativo y sostienen que el mismo es una unidad con vida propia, independiente y distinta de la de las propias normas. Es decir: «Las normas cambian, pero el Ordenamiento jurídico permanece en tanto permanecen sus principios.»

Y hablar de Ordenamiento jurídico-administrativo y referirse al tema de las fuentes del Derecho administrativo es obligado. Las diversas fuentes de esta disciplina son cuidadosamente analizadas—en especial el Reglamento y el conflictivo supuesto de los principios generales del Derecho; aparte de que la Ley es exhaustivamente estudiada—. Recojamos estas opiniones de los autores sobre la producción normativa en el campo del Derecho administrativo: «el cambio normativo, es pues, frenético. El legalismo, desenfrenado, vocado a una inestabilidad permanente. Ninguna posibilidad de confiar en una conclusión o retoque último, al menos profesional, que permita suspender por un tiempo la promulgación de nuevas normas, ninguna esperanza de una codificación que consagre un cuerpo normativo completo y cerrado que elimine

las iniciativas legislativas casuísticas e indefinidas». Al vincularse estrechamente la norma a unas circunstancias concretas y cambiantes se ha desvinculado de la Justicia. Como ha dicho Jaurreis, «condenación de nuestro tiempo a la legislación, a una legislación masificada, gárrula e incierta».

Bien hará el lector en detenerse en este título y reconsiderar las teorías expuestas por los autores sobre las distintas fuentes del Derecho.

C) El título tercero expone lo relativo a la «Posición jurídica de la Administración». O lo que parece más claro, como dicen los autores, se trata «de realizar una presentación formal de los diversos protagonistas del tráfico jurídico-administrativo»; en una palabra: de las distintas Administraciones públicas en cuanto personas jurídicas, con referencias concretas a la *autoadministración*, entendida como lo que sucede con las corporaciones, «en cuanto expresión de un grupo social que administra asuntos por ser el mismo grupo su destinatario inmediato...».

Este título, además de las cuestiones de la personalidad jurídica de los entes públicos trata aspectos del principio de la legalidad y de las relaciones entre Administración y Justicia y el principio de Autotutela. Todo el título está redactado en unos términos que muestran que los autores conocen y utilizan impecablemente la más depurada técnica jurídica.

De especial importancia son las distinciones entre conceptos jurídicos indeterminados y discrecionalidad—distinción que habrán de tener muy en cuenta intérpretes y encargados de aplicar las normas administrativas—. Y las precisiones sobre el principio de Autotutela igualmente inestimables. A través de la Autotutela la Administración podrá «tutelar por sí misma sus propias situaciones jurídicas, incluso sus pretensiones innovativas del statu quo, eximiéndose de este modo de la necesidad, común a los demás sujetos, de recabar una tutela judicial».

D) El título cuarto alude a la «Actuación administrativa». Bajo este epígrafe se entenderán los actos administrativos, los contratos y la coacción. Y además, la actividad técnica de la Administración.

De este título es preciso destacar, por

lo novedoso, suponemos, en nuestra doctrina, el estudio tan concienzudo de una teoría general de la coacción administrativa. Allí ejecución forzosa, coacción directa y coacción ilegítima serán convenientemente desgranadas. Pero tampoco convendrá dejar de lado la amplísima referencia a los actos administrativos, a la teoría de sus nulidades y a la contratación administrativa, recogiendo las últimas aportaciones de la Ley de 17 de marzo de 1973.

Estamos ante una obra que dignifica y confirma la persistencia de la Ciencia del Derecho, al margen de cambios normativos tan corrientes en el campo del Derecho administrativo; y que, por lo tanto, contradice sustancialmente la famosa afirmación de Kirchman: «tres palabras rectificadores del legislador convierten bibliotecas enteras en basura». No será arriesgado ni prematuro afirmar que es éste un libro que perdurará, a pesar de estar apoyado convenientemente en un Derecho positivo que tanto cambia. Por otra parte, el texto trasluce una evidente preocupación de los autores por la consecución por parte del Derecho administrativo del equilibrio entre potestades públicas y garantías del administrado lo que constituye uno de sus principios cardinales. En definitiva, el texto muestra cómo los autores no viven ajenos, ni mucho menos, a los fines del Derecho, lo que les permite mantener una postura crítica a lo largo de las páginas de aquél.

En otro orden de cosas, los autores refieren en la página 410 del libro que «la posibilidad de suspender los actos administrativos objeto de un recurso en tanto se resuelve éste es también susceptible de ser aplicado por analogía a los actos sometidos a un procedimiento de revisión de oficio en tanto no recaiga una decisión definitiva sobre la procedencia de esa revocación». Parece que ésta habrá de ser una posibilidad utilizada por la Administración con cautela para evitar perjuicios en ciertas ocasiones, máxime teniendo en cuenta que la suspensión de actos objeto de recurso es una excepción de la práctica actual.

Una última sugerencia: ¿Será posible editar el libro en un próximo futuro a precios más asequibles? Quizá de esta forma el colectivo que adquiriese este

texto fuese más amplio, aunque hay que pensar, de cualquier forma, en la gran aceptación que habrá tenido hasta el momento...

Esperamos la publicación de sucesivos tomos en el tiempo más breve posible, dentro de lo que supone de complejo y arduo la preparación de un «Curso de Derecho administrativo». Que así sea.

F. D. L.

RAMON MARTIN MATEO: *Ordenación del sector público en España*. Ediciones Cívitas. *Revista de Occidente*.

Ramón Martín Mateo es catedrático de Derecho administrativo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Bilbao. Parece evidente, entonces, que su experiencia docente en una Facultad de Ciencias Económicas le habrá llevado a plantearse aspectos de la disciplina que profesa relacionados con lo económico. Es decir: habrá reflexionado sobre las cuestiones relativas a la intervención del Derecho administrativo en la Economía. En este caso ha abordado el estudio de las facetas normativas del sector público económico.

Será interesante recordar, de cualquier forma, que el Derecho administrativo económico es una realidad con la que el jurista ha de tropezar necesariamente en una época, como la nuestra, caracterizada por la progresiva penetración pública en la Economía. Y quizá convenga transcribir ciertos párrafos de la «Introducción», al libro (1), de que son autores, de los profesores J. A. Manzanedo (fallecido en plena juventud), J. Hernando y E. Gómez Reino: «De esta forma puede, eventualmente, sistematizarse la función de Derecho administrativo en la Economía: la elaboración de una Política económica coherente y sistemática corresponde fundamentalmente al Gobierno en cuanto define su programa político, sujeto a la aprobación por las Cortes que encarnan la soberanía nacional. Sobre este elemento primario que determina las *directrices económicas* el Derecho administrativo aporta una técnica compleja que permi-

(1) *Curso de Derecho administrativo económico* (IEAL).

te la organización concreta y la consecución efectiva de tales finalidades. La Economía pasa a ser acción encarnándose en el Derecho, pues las directrices económicas, mientras no se formulen legalmente y no se apliquen mediante actos jurídicos, se encuentran faltas de consistencia externa y carentes de viabilidad política, social y práctica, como ya ha sido observado. En consecuencia, Derecho y Economía marchan absolutamente unidos...» Sirven estas opiniones de los profesores anteriormente citados de instrumento de encaje del estudio realizado por Martín Mateo, que ya había analizado temas más o menos concurrentes en su «Administración monetaria» (IEAL).

Martín Mateo refiere en la Introducción a su obra que no entra en el análisis de intervenciones desde el sector público en la Economía, realizadas mediante la utilización por el Estado de sus prerrogativas, sino que el propósito inicial era el estudio del sistema legal que permite la entrada en la Economía española del Estado en condiciones relativamente equiparables a la de los agentes económicos ordinarios. Lo que sucede, sigue diciendo el autor, es que se planteó la necesidad de contemplar «el auténtico comportamiento del sector público económico y las circunstancias que presidieron las instalaciones del Estado en el campo de la producción». De esta forma la obra de Martín Mateo se puede dividir en tres fases o apartados: A) Descripción de la Titularidad pública de los factores de producción (que abarca los polémicos temas de las nacionalizaciones, estatizaciones, socializaciones..., las nacionalizaciones y los problemas indemnizatorios: las expropiaciones); B) Régimen de nacionalizaciones y estatuto de las empresas públicas en España (aquí el autor propone una clasificación de las empresas públicas españolas); C) Comportamiento del sector público español: factores naturales; telecomunicaciones y transportes; energía y agua; industria; finanzas y seguros; ingeniería; información y turismo; comercio.

Martín Mateo plantéase el muy polémico tema de la nacionalización, que entiende que implica: «la transferencia al Estado de la titularidad y control de factores de la producción». Por otro lado,

para el catedrático de Bilbao, empresa pública será aquella que, además de otras notas características, «desde el punto de vista de sus relaciones "ad extra" habrá de venir sometida a los imperativos del Derecho privado, sin perjuicio de que las posibles preponderancias antes observadas (de Derecho público) aparezcan aquí en un campo singularmente propicio dada la presencia desequilibradora del Estado». Después de negar que la presencia o no de ánimo de lucro sirva de frontera entre empresa pública/empresa privada, M. Mateo alude a otra nota de la empresa pública: el control público en su más amplia expresión, control que esté a disposición de los titulares representativos que dominan los centros públicos de poder.

M. Mateo negará la identificación a priori entre nacionalización y empresa pública y distinguirá aquélla de conceptos más o menos afines: estatización, colectivización... Se planteará los problemas indemnizatorios de las nacionalizaciones a la luz de nuestra legislación y en lo que se refiere al caso español —Ley de Expropiación Forzosa— y estudiará al INI, por el que se romperá una lanza en su favor, y aludirá al conflicto planteado, penetración del INI/principio de subsidiariedad. Dirá: «En definitiva, la más importante aportación del INI ha sido su refuerzo del potencial económico español llenando un vacío que la empresa privada fue incapaz de llenar.» El catedrático de Bilbao nos introduce en el estudio del sector económico estatal —después de analizar la evolución histórica: para nadie es un secreto que un antecedente de la industrialización estatal lo constituyen las Fábricas Reales— y desmenuza la legislación del INI, la Ley de Entidades Estatales Autónomas, la Ley del Patrimonio del Estado y la legislación del Plan de Desarrollo. Todo ello le lleva a plantear la cuestión de ciertos desajustes de competencias que existen en nuestra Administración e imprecisiones legales al respecto. A renglón seguido formulará un muy interesante catálogo de empresas públicas: en él aparecerán empresas públicas sindicales y del Movimiento, por ejemplo.

En la tercera parte de su libro Martín Mateo aludirá al efectivo comportamiento del sector público económico. Incluirá la penetración e intervención del Estado en

el suelo rústico, en el subsuelo, en las telecomunicaciones, transportes, energía, agua...

Hay que destacar que el autor, en esta tercera parte de su libro, incluye temas que tradicionalmente estaban encasillados en la teoría del dominio público: las aguas, las minas, los hidrocarburos... esto es, ciertamente, novedoso y plausible. En efecto, se habla en los manuales de Estructura económica de sectores primario, secundario y terciario, y M. Mateo es consecuente con este planteamiento y lo utiliza para el análisis normativo de la Economía pública.

Los comentarios del autor al sector público económico español son claros, rotundos y críticos: con gran conocimiento de la técnica jurídica, pero también con el auxilio de una abrumadora documentación en muchas ocasiones periodística. Es decir: con una metodología muy alejada de legalismos y positivismo estrechos.

Libro que será de gran utilidad para estudiosos y alumnos de esta disciplina y que habrá costado muchas horas de trabajo al autor. Pero ahí queda el premio: una obra acabada.

Quizá sería conveniente que el catedrático de Bilbao ahondase algo más, por la enorme importancia e interés del tema, en las cuestiones del suelo urbano, por ejemplo, que sin duda apasionarán al lector por lo polémico.

Y tal vez fuese adecuado incluir al final del libro un catálogo de empresas públicas más amplio y a ser posible por orden alfabético. (El autor incluye el de las empresas públicas dependientes de la Administración Central y por sectores económicos.) Y no estará de más añadir un cierto índice bibliográfico que ayudará al profano en posteriores investigaciones (aunque cierto es que las notas marginales son muy abundantes).

F. D. L.

ELISE FREINET: *L'école Freinet réserve d'enfants*. París, Maspero, 1975, 308 pp. 1 h. (*Cahiers Libres*, núms. 272-273).

Frente a la educación exclusivamente no conformista de Neill, o las preocupaciones de Makarenko relativas a la inte-

gración en un medio que se está transformando revolucionariamente, en medio de ambos, la figura de Célestin Freinet sobre cada vez mayor relevancia como una alternativa posible a los sistemas pedagógicos vigentes en las actuales condiciones.

El presente libro de E. Freinet narra la fundación y desarrollo de la escuela Freinet a partir de 1934, momento en que se ve obligado a abandonar su puesto oficial de maestro. A la vez que desarrolla esta narración y pone numerosos ejemplos de la labor de Freinet, la autora expone los puntos más importantes del método así como los principios sobre los que se apoya.

El método fue utilizado ya por Freinet durante su trabajo en la enseñanza oficial, obteniendo unos resultados verdaderamente sorprendentes entonces.

Freinet elimina no sólo la disciplina extemporánea, va más lejos, considera a los niños como personas a las que es necesario escuchar, a las que es preciso dejar hablar, que pueden y tienen necesidad de comunicarse, fijar sus ideas, imágenes, recuerdos... Así, pues, no trata de adecuar las ideas del niño a las del adulto, y mucho menos assimilarlas. No trata tanto de fomentar juicios (positivos o negativos) sobre valores, situaciones u objetos, cuanto de fomentar un vehículo que permita y aliente la expresión de las diversas opiniones; esa será la función de la imprenta, elemento básico del método.

Elise Freinet narra cómo la imprenta fue creciendo día a día y ocupando un lugar central en la escuela, convirtiéndose en el eje de lo que habría de llamarse el método natural. El texto impreso es diariamente el centro de interés que los niños llevan a casa, leen o envían a sus amigos, articulando así la escuela y el medio y posibilitando la llamada correspondencia escolar. Los textos unidos constituirán el periódico de la escuela. Serán (y han sido) un instrumento de trabajo, pero también de expresión de la mentalidad de cada uno de los niños y el grupo, revelador de la evolución de su personalidad y testimonio para ellos mismos de ese progreso.

Esta actividad había de conducir el *affaire* Freinet que, como ya es sabido, concluyó finalmente con el abandono de

su puesto oficial y la posterior constitución de la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL).

A partir de este momento, su actividad se hace más intensa y completa, colaborando no sólo en el desarrollo de esta escuela libre, sino también en la formación de el Fichero Escolar, la Biblioteca de Trabajo, etc. La preocupación fundamental de Freinet en este momento no es solamente la de fomentar, como hasta ahora venía haciendo, el desarrollo de la espontaneidad, también pretende alcanzar una formación completa en estrecha relación con el medio, en su globalidad. En este sentido, resultan extraordinariamente importantes las experiencias de bilingüismo en 1936-1937, que el libro narra muy sugestivamente, en la que la presencia de niños españoles y la evolución de la guerra civil en España añade un tema hasta entonces ajeno a la enseñanza: la política. Los textos que el libro reproduce a propósito de esta cuestión son sumamente expresivos del estado de ánimo y el sentido de la pedagogía, así como de la estrecha relación entre los métodos de enseñanza y el medio histórico.

Durante todo este tiempo Freinet no abandona la reflexión sobre los procedimientos seguidos en la escuela nueva; al borde de la guerra mundial, en 1939, publica folletos sobre la educación nueva popular a un ritmo de unos seis anuales. Simultáneamente se interesa por extender el método a otras actividades como, por ejemplo, el teatro.

El penúltimo capítulo narra la detención, en marzo de 1940, de Freinet, que es trasladado a las campos de concentración, donde redactará los textos básicos de su obra pedagógica.

M. I. CH. F.

SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA: *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona, Avance, 1975, 232 pp. (Serie Pedagogía, núm. 4).

El Seminario de Pedagogía de Valencia, ligado al Colegio de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Valencia, ha desarrollado una actividad

creciente tanto en el campo de la pedagogía como en su análisis crítico de la política educativa. «Por una reforma democrática de la enseñanza» es el último de una larga serie de trabajos entre los que destacan las publicaciones en *Escuela 75*, revista que edita el Seminario.

El libro se estructura como una antología de textos dividida en cuatro apartados y dos anexos documentales. El primer epígrafe analiza las relaciones sociales entre la escuela y la sociedad poniendo de manifiesto la incidencia de las transformaciones económicas y sociales propias de la sociedad industrial—y de la sociedad española en particular—sobre el sistema de enseñanza y cómo la escuela debe renovarse de acuerdo a las nuevas necesidades sociales.

Más importancia tienen el segundo y tercer apartados, en los cuales desarrolla muchos de los puntos que en los dos anteriores no habían sido más que sugeridos. Desde el punto de vista de la práctica pedagógica, y sin caer en un teorismo vacío, el Seminario de Pedagogía expone los puntos fundamentales sobre los cuales debe apoyarse, en su opinión, una reforma democrática de la enseñanza. Estos puntos afectan a dos tipos de cuestiones: por una parte, la concepción pedagógica y psicológica del niño en cuanto sujeto a la educación; por otra, la estructura del sistema de enseñanza vigente y sus posibilidades.

Por lo que hace al primer punto, el Seminario se pronuncia a favor de una formación polivalente sobre una concepción dinámica de la personalidad que conduce a una pedagogía activa, una creciente participación del alumno en el sistema, y una acentuación de los valores colectivos en el trabajo escolar. Sin embargo, el Seminario no se pronuncia a favor de un no conformismo absoluto, en su lugar propone el directivismo democrático. Quizá sea éste el punto en el que las ideas del Seminario deben alcanzar un mayor desarrollo y también una mayor adecuación a la realidad concreta de nuestro país.

El segundo punto insiste sobre algunas de las cuestiones ya apuntadas por otros enseñantes de Barcelona, Sevilla, Madrid, etcétera, como son la consideración de la enseñanza como un servicio público fun-

damental y la obligación del Estado de garantizar la formación de todos los ciudadanos. En esta perspectiva, apoyan la expansión de la enseñanza pública y la transformación a tal de la privada.

La escolaridad obligatoria, la gratuidad, la implantación de un ciclo único y la atención a la enseñanza preescolar—totalmente postergada en el actual sistema educativo—son otros tantos puntos centrales en el sistema educativo propugnado por el Seminario. El rechazo de la selectividad, y el análisis de la problemática de la calidad de la enseñanza y las pruebas de actitud se centran en el apartado cuarto.

Singular relieve alcanzan sus referencias a la realidad del país valenciano, tanto en lo que incumbe a la enseñanza de la lengua, reconociendo sus cooficialidad y normal utilización en todos los medios de comunicación, cuanto a los aspectos socioeconómicos, políticos y culturales específicos de la realidad valenciana. El libro se cierra con dos anexos en los que se recogen las alternativas a la enseñanza de los Colegios de Doctores y Licenciados de Madrid y Valencia, así como la «declaración de Bellaterra» y el acta de la Reunión Nacional de Representantes de junio de 1974.

M. I. CH. F.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Innovación y experimentación

A. G. RAMIREZ: «Bilingüismo y centros-piloto de EGB en Galicia». Revista *Escuela Española* núm. 2.313, marzo 1976.

Galicia ha sido catalogada por la Unesco como región bilingüe. Sin embargo, la instrucción ha venido impartándose oficialmente en castellano exclusivamente.

A. G. Ramírez apunta algunas consideraciones suscitadas en el marco de una investigación llevada a cabo por el ICE de la Universidad de Santiago sobre «Educación rural en Galicia», y sugiere una serie de actitudes posibles a adoptar en materia de bilingüismo por los centros-piloto gallegos.

RAILLON, L.: «L'aventure pédagogique du 10 por 100». Revista *Education et Développement* núm. 108, marzo 1976.

El 27 de marzo de 1973, el entonces ministro de Educación francés, M. Joseph Fontanet, firmaba una circular de carácter insólito para la tradición educativa francesa. De acuerdo con esta circular, a partir del comienzo del curso 1973-74, el 10 por 100 del horario académico anual quedaba a la libre disposición de los centros de enseñanza secundaria.

La circular anunciaba los recortes necesarios en los programas que permitirían consagrar íntegramente este contingente horario a actividades originales relacionadas con la enseñanza.

Los objetivos de esta medida eran:

- Flexibilizar la organización de la enseñanza.
- Desarrollar la vida de las comunidades escolares.
- Definir y procurar unos objetivos pedagógicos más adaptados a las condiciones del establecimiento y de la población escolar.

Contrariamente a las prácticas tradicionales de la enseñanza francesa, este tiempo no se adscribía inicialmente a un contenido provisto de enseñanza según un programa dado. A tal efecto, la circular prescribía: «No se darán directrices para la utilización de este 10 por 100, ya que, para salvaguardar el espíritu mismo de tal medida, es esencial que sus modalidades de aplicación sean definidas exclusivamente a nivel del establecimiento.»

Al análisis del desarrollo y primeros resultados de esta experiencia está dedicado íntegramente este número de la revista.

Educación física

VARIOS AUTORES: «L'éducation physique aujourd'hui». Revista *Cahiers pédagogiques* núm. 142, marzo 1976.

Número monográfico dedicado a la educación física. Un primer artículo, «L'éducation physique, pour quoi faire?», analiza la situación, evolución histórica y razones de la educación física. Los artículos que le siguen describen el sistema francés de

formación del profesorado de educación física y diversas experiencias concretas en los niveles de preescolar, escuela primaria y enseñanza secundaria. Una encuesta en torno al profesorado de esta disciplina y una bibliografía sobre obras fundamentales en este terreno cierran el número.

Educación secundaria

VARIOS AUTORES: «La rénovation pédagogique». Revista *Les Amis de Sèvres* núm. 81, marzo 1976.

Interesante número monográfico dedicado a la exposición de diversas experiencias en curso de diferente alcance, pero unidas por una serie de denominadores comunes: el intento de encontrar nuevos modos para la escuela secundaria que permitan una mejor aproximación a la consecución del principio de igualdad de oportunidades. Polivalencia, opciones, enseñanza individualizada, acciones compensadoras y de apoyo..., todos estos términos intervienen de una u otra forma en estas experiencias.

El número cuenta con una introducción de Bertrand Schwartz y artículos de L. Legend, «L'évolution del CES expérimentaux»; A. Elie, «Expérimentation dans les CET du contrôle continu»; J. Quignard, «Un projet de lycée expérimental»; M. Migayrou, «Un modèle danois»; G. Rocher, «L'école secondaire polyvalente au Québec», e Y. Roger, «L'enseignement renové».

Formación profesional

M. BLADIN: «Les conseillers de l'enseignement technologique et les problèmes de l'apprentissage évoqués dans divers organes consultatifs». Revista *L'enseignement technique* núm. 87, julio-septiembre 1975.

Ciertos organismos profesionales han celebrado con el Ministerio de Educación francés una serie de acuerdos a través de los cuales prestarán su colaboración técnica al Ministerio en orden a la promoción de la enseñanza técnica y el perfeccionamiento del aprendizaje.

Este artículo recoge algunas de las posibles funciones de estos nuevos consejeros desde la triple perspectiva de su

participación en los organismos consultivos a nivel nacional, regional o departamental, de su colaboración en la función inspectora y, por último, de su intervención en el ámbito de la información.

El concurso de los profesionales, sobre todo en el aspecto informativo, presenta un interés capital en orden al desarrollo y promoción de la enseñanza tecnológica. Por una parte, los profesionales podrán conocer el valor, importancia y diversidad de los medios ofrecidos por la Educación para posibilitar las formaciones. Por otro, los alumnos obtendrán una mejor visión de la gran diversidad de actividades profesionales, su importancia para la economía, sus exigencias tanto intelectuales como morales, las condiciones de ejercicio y las perspectivas de realización personal que ofrecen.

V. FAUBELL: «Notas históricas sobre Formación Profesional en España». Revista *Ciencias de la Educación* núm. 84, octubre-diciembre 1975.

Este artículo constituye un interesante intento de trazar a grandes rasgos la historia de las raíces últimas de la formación profesional entendida en su sentido amplio de «educación especializada y última del hombre».

El autor parte de la premisa de que ni la escuela ni la formación profesional han existido siempre como formas estalizadas. Ambas nacieron para el pueblo, pero mientras la primera «se le impone, de algún modo, al pueblo—que la requiere y necesita—, la formación profesional nace de su misma entraña, a pesar de las oposiciones especiales».

Es precisamente en torno al gremio y al aprendizaje donde este proceso adquirirá sus rasgos más característicos. A ellos dedicará el autor una atención preferente.

Educación universitaria

V. FAUBELL: «Nuevo método para verificar la economicidad de las universidades alemanas». Revista *Ciencia y técnica en el mundo* núm. 443, febrero 1976.

La enorme cuantía de los recursos que el sector público aporta a la enseñanza

en general y a la superior en particular hace que constantemente se alcen voces pidiendo un control eficaz de esas sumas con miras a garantizar en lo posible su empleo óptimo.

El problema que se plantea es difícil porque implica la valoración en términos económicos del trabajo intelectual, único método de comprobar la correspondencia entre el «rendimiento» de la Universidad y las sumas destinadas a su financiación y mantenimiento. De aquí el intento de poner en marcha sistemas de evaluación que permitan una valoración mínimamente correcta.

En la República Federal Alemana va a ensayarse, con la ayuda de la Federación (1,55 DM en el presente año) un modelo de sistema de indicadores que pretende informar sobre la capacidad de rendimiento de los establecimientos de enseñanza superior y el desarrollo de los costes y beneficios cuantificables. El fin concreto del proyecto es hallar valores-clave (indicadores) para las diferentes tareas, funciones y grandes conjuntos de disciplinas de las universidades que permitan hacerse una idea exacta del desarrollo de las diversas secciones y del centro docente en su totalidad.

Formación permanente

JEAN-PAUL COURTHEOUX: «Quelques aspects paradoxaux d'une Formation continue». Revista *L'orientation scolaire et professionnelle*, enero-marzo 1976.

Las disposiciones legislativas y reglamentarias sobre la formación profesional continua en Francia ha dado lugar a numerosos artículos de especialistas, empresarios y representantes del mundo laboral. A través de ellos se han analizado y explicado las intenciones del legislador, la reacción de los interesados y la posición de los sindicatos y organizaciones profesionales. En general, la formación profesional continua ha tenido «buena prensa» como institución bien elaborada y como fenómeno sociocultural deseable.

Contrariamente a esto, el artículo de Jean Paul Couthéoux se sitúa en una óptica crítica intentando revelar aquellos elementos anormales o paradójicos que pueden esconderse en la institución o en su

desarrollo. Los puntos sobre los que especialmente se centran son: la contradicción existente en el hecho de que una formación financiada con cargo a las empresas se gestione según los moldes tradicionales de la administración pública, y los resultados que parecen, al menos en ciertos casos, diferentes de los objetivos perseguidos especialmente por lo que respecta a la promoción profesional, a las relaciones en el seno de las empresas y a la situación económica.

Economía de la Educación

J. HALLAK: «Quelques tendances et perspectives pour l'économie de l'éducation». Revista *Orientations* núm. 56, octubre 1975.

El autor, tras analizar los orígenes de la preocupación de los economistas por el ámbito educativo y las causas de su desarrollo a lo largo de los años cincuenta y sesenta, señala que parece detectarse un progresivo descenso del entusiasmo suscitado por las investigaciones en este terreno.

Esto puede deberse en parte a motivos coyunturales. La expansión educativa guardó estrechas relaciones con el fenómeno desarrollista y se ve afectada por la misma crisis que afecta a éste. Pero también es indudable que las investigaciones realizadas en el campo de la economía de la educación no han dado respuestas válidas a dos importantes problemas: la igualdad de oportunidades y las relaciones educación-empleo.

L. LEVY-GARBOUA: «Rendements de l'éducation et politique de scolarisation». Revista *Orientations* núm. 56, octubre 1975.

Cuando el economista aborda el tema de la Educación su intención es apreciar la legitimidad del desarrollo educativo de un país midiendo lo que los estudios aportan a los individuos y comparando su rendimiento con el de las posibles actividades alternativas. En la práctica, sin embargo, es mucho más difícil evaluar los efectos cualitativos de la educación en el plano del desarrollo de la personalidad del individuo que medir en términos moneta-

rios las variaciones en magnitudes tales como ingresos o productividad del trabajo. Incluso en este último aspecto, las estimaciones obtenibles no representan más que aspectos parciales de sus efectos totales. Sin embargo, su interés es evidente.

Desde tal perspectiva se enjuicia en este artículo la política de escolarización francesa, estableciendo las correspondientes relaciones entre edades, ingresos y formaciones recibidas.

F. ORIVEL y J. C. EICHER: «Coûts et avantages de l'éducation». Revista *Orientalion* núm. 56, octubre 1975.

Artículo de introducción al estudio de la Educación desde su perspectiva económica. Orivel y Eicher, autores de frecuentes trabajos en este ámbito, abordan el tema desde una doble perspectiva. En primer lugar se examina la tendencia evolutiva de los costes y la estructura de su financiamiento, referida esta última especialmente a Francia. En la segunda se analizan los posibles rendimientos imputables a la educación y su mensurabilidad a través de la teoría del capital humano y de las nuevas teorías que partiendo de postulados empíricos procuran superar las deficiencias que ha mostrado aquélla.

VARIOS AUTORES: «République démocratique Allemande: la politique de l'éducation et l'emploi». Revista *La documentation française. Problèmes politiques et sociaux* núm. 282, abril 1976.

El sistema educativo de la República Democrática Alemana constituye un fenómeno muy interesante por su alto grado de adaptación a las necesidades de la industria. Se caracteriza por una planificación muy acusada de las diferentes formas de formación profesional. En la práctica esto conduce a una orientación profesional autoritaria con un rígido sistema de selección de estudiantes.

En este número de *La documentation française* se dedica una primera parte a la exposición del sistema educativo, una segunda al análisis concreto de la organización y principios que rigen la formación profesional, y la tercera al estudio de casos concretos de relaciones entre escuela e industria.

Sociología de la Educación

SERAFIN VEGAS GONZALEZ: «Notas básicas para una sociología y educación de los emigrantes». Revista *Arbor* número 362, febrero 1976.

La problemática de la migración está afianzándose progresivamente como tema de interés en la década de los setenta.

Dentro de esta problemática general el factor educación empieza a ser considerado en su auténtica dimensión globalizadora de la situación. Efectivamente, cada día se aprecia mejor que los aspectos educativos de la migración no pueden ser desligados de una problemática sociológica de base, la cual suministra las directrices en función de las cuales ha de estructurarse una adecuada política educativa realmente eficaz en favor del obrero emigrado.

Dentro de este contexto, este artículo insiste sobre la inseparabilidad de los aspectos sociológicos y educativos de la migración.

TH. PROGNEAUX: «Les échecs scolaires d'origine affective et d'origine socio-culturelle». *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation* núm. 1, 1976.

El autor intenta realizar una síntesis en un dominio particularmente delicado: el de las causas de fracaso escolar, tema frecuentemente abordado, pero nunca resuelto totalmente.

La multiplicidad de las causas del fracaso escolar y sus complejas interconexiones impiden nítida individualización y tratamiento diferenciado.

Quizá el mayor mérito del autor sea abordarlas en su conjunto sin ignorar sus interacciones.

VARIOS AUTORES: «Education for children of migrant workers». Revista *International Review of Education* XXI/1975/3.

Número especial dedicado al tema de la educación de emigrantes. Cuenta con dos artículos de carácter general —«Recent trends in european migration policies» (J. Widgren) y «Equality of opportunity in pluralistic society, a theoretical framework» (C. A. Anderson)— y diversas

experiencias nacionales, tanto desde el punto de vista de los países de emigración (Turquía) como en el de aquellos de inmigración (Suecia, República Federal Alemana, Inglaterra, Suiza). Se recoge además una experiencia estadounidense sobre fórmulas de educación integradora y de compensación.

Administración educativa

V. MAYORAL CORTES: «La gestión democrática del sistema educativo». Revista *Documentación Administrativa* número 168, noviembre-diciembre 1975.

Interesante artículo de V. Mayoral sobre un tema de la máxima actualidad en el ámbito educativo a nivel central.

El autor esboza en una primera parte lo que debe considerarse como una verdadera participación y las evidentes conexiones entre las posibilidades de desarrollo de una auténtica participación a nivel administrativo—en este caso a nivel educativo—y su existencia a niveles sociopolíticos.

En la segunda parte se analizan los presupuestos de la participación en el ámbito educativo tanto en el plano teórico como desde la perspectiva de la educación comparada: Francia e Italia.

En base a las consideraciones deducidas del análisis anterior, en la tercera parte se revisan los postulados contenidos en tal sentido en la Ley General de Educación y su plasmación práctica en las diferentes figuras llamadas a instrumentarla. El examen de los consejos asesores, los órganos colegiados de la Universidad, las Juntas Provinciales de Educación, el Consejo Nacional de Educación y las Asociaciones de padres de alumnos y de alumnos no ofrece resultados demasiado satisfactorios.

Profesorado

R. L. MOSHER: «Supervisión clínica: el análisis de la enseñanza». Revista *La educación hoy*, vol. III, núm. 7, julio-agosto 1975.

La «supervisión clínica» supera y moderniza el concepto de microenseñanza. Se dirige fundamentalmente al profesor

con experiencia. Arranca de un punto de partida clave: lo que acaece en el aula no es casual o producto de la mera intuición; la enseñanza es comportamiento, y el comportamiento docente suele ser «consistente»—el profesor adopta pautas casi fijas de comportamiento—; de ahí el que pueda ser objeto de comprensión, control y cambio. La supervisión abarca tres estadios: la planificación de objetivos y contenidos, la instrucción propiamente dicha y el análisis del impacto de la clase; su meta última es elevar el nivel de rendimiento.

La participación del docente es capital. El tratamiento parte de un autodiagnóstico; él es el responsable último del proceso. El autor presenta casos concretos que confirman sus hipótesis de trabajo.

M. MANCIAUX: «La formation des formateurs du personnel de l'enfance». Revista *Les Carnets de l'enfance* núm. 32, octubre-diciembre 1975.

El Centro Internacional de la Infancia, creado en 1949, bajo los auspicios del UNICEF, tiene por misión dedicarse sobre todo a la formación de los educadores del personal docente que trabaja al servicio de la infancia.

Formar educadores del personal docente adulto, que proviene de profesiones diversas, exige una pedagogía activa basada en la participación, el trabajo personal, la evaluación permanente y una formación multidisciplinaria, intelectual y descompartimentada.

Esta formación requiere diferentes etapas. En una primera fase, el profesor debe llamar la atención de los alumnos sobre esferas que no son de su responsabilidad profesional inmediata, pero que tienen una estrecha relación. En otra etapa posterior, la formación debe reunir a los profesionales de otras disciplinas a fin de conseguir una verdadera multidisciplinariedad.

J. M. CHAPOULIE et D. MERLIE: «Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire: les déterminants objectifs de l'accès au professorat». *Revue française de Sociologie*, vol. XVI, núm. 4, octubre-diciembre 1975.

Se parte en este estudio de datos relativos al origen social y a los estudios de

segunda enseñanza y de enseñanza superior de los profesores de segunda enseñanza nombrados en 1970.

Los autores señalan que los rasgos detectados en este colectivo se explican por la organización real de las corrientes de escolarización que propenden a orientar una parte de los mejores alumnos de la segunda enseñanza hacia el profesorado por medio de las clases preparatorias a las Escuelas Superiores y de los estudios generales literarios y científicos. La sumisión a esta orientación es particularmente acusada en las mujeres en general y en los varones procedentes de la clase media. Para los varones procedentes de otros medios, la orientación hacia la enseñanza parece motivada por un éxito escolar relativamente bueno durante ciertas etapas, pero insuficiente para facilitar el acceso o el mantenimiento en ramas académicas socialmente más valorizadas.

Cooperación internacional

VARIOS AUTORES: «La Unesco cumple 30 años». Revista *El Correo de la Unesco*, marzo 1976.

En este año se cumple el trigésimo aniversario de la fundación de la Unesco, creada el 4 de noviembre de 1946, poco después de terminada la Segunda Guerra Mundial. El número de países que integran la Organización ha pasado de 20 que tenía en aquel año, a 136 en la actualidad.

Este número de *El Correo* está dedicado, por una parte, a los años iniciales de la Unesco y a su primer director general, sir Julián Huxley, fallecido el 14 de febrero de 1975, y, por otra parte, a algunos de los principales problemas del mundo actual vistos desde la perspectiva de la Organización.

El número doble de *El Correo de la Unesco*, correspondiente a los meses de agosto y septiembre del año en curso, ofrecerá a nuestros lectores un resumen de los treinta años de actividades.

Libros recibidos

TONUCCI, Francesco: *La escuela como investigación*. Editorial Avance, Barcelona, 1975.

COULON, Marion: *Essais de pédagogie fondamentale*, tomo I. Edition du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, 1973.

DEWEY, John: *Interest and effort in Education*. Southern Illinois University Press, 1975.

MIDWINTER, Eric: *Education and the community*. Londres, George Allen and Unwin Ltd., 1975.

BENSTEIN, Basil: *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*. París, OCDE, CERI, 1975.

SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA: *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Editorial Avance, Barcelona, 1975.

ARANGUREN, J. L., y otros: *Planificación educativa*. Editorial Nova Terra, Barcelona, 1975.

UNESCO: *La educación en el medio rural*. París, UNESCO, 1974.

BREMER, Anne: *Educación abierta: un principio*. Editorial Diana, México, 1975.

UNESCO: *L'educateur et l'approche systématique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement*. París, UNESCO, 1976.

VAZQUEZ, Aida; OURY, Fernand: *Vers une pédagogie institutionnelle*. París, François Maspero, 1975.

MORRISH, Ivor: *Aspects of educational change*. Londres, George Allen and Unwin Ltd., 1976.

THOMAS, Jean: *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*. París, UNESCO, 1975.

FUSTIER, Michel (en colaboración con Bernardette FUSTIER): *Pedagogía de la creatividad*. Editorial Indez, Madrid, 1975.

FREINET, Elise: *L'école Freinet réserve d'enfants*. París, François Maspero, 1975.

LOWE, John: *L'éducation des adultes: perspectives mondiales*. París, UNESCO, 1976.

OCDE-CERI: *Situation actuelle du congé-éducation*. París, OCDE, 1976.

NEWLAND, T. Ernest: *The Gifted in socio-educational perspective*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1976.

CHANEL, Emile: *Pédagogie et éducateurs socialistes*. Ed. Du Centurion, París, 1975.

ARANGUREN: *La cultura española y la cultura establecida*. Ed. Taurus, Madrid, 1975.

ABELLAN, José Luis: *La industria cultural en España*. EDICUSA, Madrid, 1975.

GRUPO DE TRABAJO PARA EL ESTUDIO DE LOS NUEVOS PROBLEMAS DE LA INGENIERIA: *Enseñanza técnica y formación permanente*. Ed. Ayuso, Madrid, 1975.

BARTHES y otros: *Conversaciones con la nueva cultura*. Ed. Kairós, Barcelona, 1975.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

libros de próxima aparición:

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

OCDE: *Aspectos de las construcciones escolares.*

Ministerio inglés de Educación: *Presupuesto de programa para el Departamento de Educación y Ciencia.*

