

**EL “NUEVO COLEGIO UNIVERSITARIO”
(Granada, 1963-1969)**

FUNDADO POR D. JAVIER GALINDO BLAS

Tesis doctoral

María del Carmen Moreno Arenas

Director: Prof. Dr. D. Manuel Titos Martínez
Dpto. Historia Contemporánea
Universidad de Granada

Granada, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María del Carmen Moreno Arenas
D.L.: GR 1090-2012
ISBN: 978-84-694-6933-0

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
AGRADECIMIENTOS.....	20
I. LA UNIVERSIDAD DE GRANADA EN LOS AÑOS SESENTA	
1. Ambientación histórica.....	24
1.1. Análisis sociopolítico de España.....	24
1.2. La ciudad de Granada.....	32
2. Panorama universitario.....	41
2. 1. Fundación.....	41
2. 2. Gestión universitaria y estructural.....	43
2. 3. Renovación académica.....	45
2. 4. La evolución demográfica del alumnado.....	47
2. 5. Los Colegios Mayores.....	49
II. BIOGRAFÍA DE D. JAVIER GALINDO BLAS	
1. Años de infancia.....	58
2. Los primeros maestros.....	61
3. La vida eclesiástica en la Congregación Salesiana.....	63
3.1 Los años de aprendizaje.....	63
3.2 Entre el Colegio Sagrado Corazón de Ronda y las Escuelas Salesianas de Granada... ..	65
3.3 Los estudios universitarios.....	71
3.4 La importancia de la tesis doctoral.....	74
3.5 El traslado al Colegio San Isidro Labrador de La Orotava (Tenerife).....	77
3.6 De nuevo en Granada.....	79
4. La producción humana.....	79
5. La semblanza de un maestro.....	83
III. LA FUNDACIÓN DEL NUEVO COLEGIO UNIVERSITARIO	
1. Organización.....	87
1.1 El espacio físico.....	89

1.2 Actividades	92
2. El ambiente	92
3. Sistema formativo: el Ideario	95
3.1. Lectura estética y estructura	95
3.2. Análisis de contenido	98
3.3. Plantilla anímica	108
4. Las “Series del padre Javier”.	115
IV. LA EDUCACIÓN NUEVA	
1. Introducción	120
2. La educación nueva	123
2.1 La Escuela Nueva.	127
2.1.1 La Escuela Nueva en España	131
2.1.2 La Escuela de Ginebra y los principios de la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas.	142
2.1.3 Rogert Cousinet cofundador de la Escuela Nueva francesa	143
2.2 John Dewey. El padre de la Escuela progresiva	147
3. Conclusiones	150
V. LA TRADICIÓN HUMANISTA	
1. Introducción.	160
2. Los rasgos característicos del movimiento	171
3. El perfil del humanista del Renacimiento	177
4. La tradición humanista en Occidente	179
5. Del Colegio Portaceli al Nuevo Colegio Universitario	184
6. Conclusiones.	188

VI. LA ESPERANZA HUMANISTA DEL FUNDADOR	
1. Novedades del ser humano	199
2. Notas conceptuales sobre posmodernismo. . . .	203
3. La tradición humanista de Fernando de los Ríos	205
4. Introducirse en el saber	208
VII. EL ESPÍRITU DEL IDEARIO	
1. Introducción.	212
2. La Iglesia de los años sesenta.	213
3. La figura de Juan XXIII	216
4. El Concilio Vaticano II.	221
5. El Esquema XIII	224
6. El desarrollo del espíritu conciliar en el Ideario.	226
7. Conclusiones.	230
VIII. ESTUDIO COMPARATIVO	235
IX. LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS Y LA CULTURA	
1. Introducción	249
2. La evolución cultural	254
3. El protagonismo de los jóvenes en la universidad	265
4. Las generaciones del cambio.	277
5. Conclusiones.	281

X. LA CRISIS DEL NUEVO COLEGIO UNIVERSITARIO	
1. Introducción	288
2. El cambio económico, social, político y cultural	290
3. La posmodernidad	291
4. Crisis del Humanismo y de los principios de la Escuela Nueva	292
5. La generación de mayo del 68	294
6. La secularización de la sociedad	296
CONCLUSIONES	301
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.	315

INTRODUCCIÓN

Hemos elegido este trabajo de investigación sobre el “Nuevo Colegio Universitario”, fundado por don Javier Galindo Blas, por varios motivos.

En primer lugar porque se trata de un proyecto formativo que tiene que ver con nuestros jóvenes y con su educación universitaria. La problemática de la educación nos interesa así como la necesidad de buscar soluciones a los problemas que tiene nuestro sistema educativo.

De cara al profesorado, existe también una clara disposición a reivindicar el papel del “maestro” imprescindible en cualquier época que nos haya tocado vivir y en este trabajo de investigación nos vamos a encontrar con una figura de talla, que sigue su vocación hasta las últimas consecuencias.

Otro motivo que nos ha impulsado a trabajar en este proyecto es la necesidad que hay de reconstruir el pasado de la sociedad y el interés por exhumar las “obras históricas olvidadas” para mejor comprender el funcionamiento, organización y comprensión de la sociedad presente.

La obra en cuestión tiene que ver con la historia local de Granada y también con la Universidad española de los años sesenta que es, sin duda, un tema atractivo y de total actualidad. Con los años sesenta se inició en la historia de España una década de cambios que transformó significativamente nuestra sociedad y como consecuencia también cambiaron la ciudad y la vida universitaria. Ambas historias, la de Granada y la de la Universidad, están todavía por descubrir.

Por otro lado, el hecho de que el período estudiado sea un “ayer” aunque todavía no haya recibido la denominación de “pasado” pero habiendo dejado de ser un “presente” supone otra manera de mirar y de hacer historia, una historia que está “viva” y entre nosotros.

En cuanto a los motivos que marcan un sentido científico del trabajo en cuestión, hay que resaltar el haber llegado a la conclusión de que esta fundación no se parece en nada ni a los centros que únicamente pretendían facilitar alojamiento a los estudiantes y proporcionar un adecuado ambiente de estudio (las residencias universitarias) ni a aquellos otros que aspiraban a transmitir una formación integral al individuo pero dentro de una concepción moral exclusivamente católica (los colegios mayores dirigidos por instituciones religiosas) o marcadamente política (los que pertenecían directamente a la Universidad o al Movimiento Nacional).

De ahí que nos hayamos decidido a dedicar nuestro esfuerzo a estudiar a fondo este Centro que es el primer modelo en su género y que podríamos catalogar de “humanista” pero de un humanismo que no es el que sustraía al universitario de los afanes cotidianos, usuales, sociales, populares de la vida, recluyéndole privilegiadamente en un recinto apartado del tráfigo real, sino todo lo contrario, un humanismo comprometido, realista y futurible¹.

¹ Aranguren, José Luis. “Humanismo Universitario y Nuevas Humanidades” publicado en *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Taurus, Madrid, 1973

El asunto objeto de esta investigación tiene muchas y muy distintas teclas que pulsar. El primer capítulo está dedicado a “La Universidad de Granada en la década de los sesenta”, años difíciles y singulares para a vida universitaria española. Pero años, a fin de cuentas, que necesitan ser estudiados para comprender mejor la evolución posterior de la misma. Situarnos en la época a la que pertenece este estudio es necesario porque de lo contrario caeríamos en una anacronía histórica y no es éste precisamente nuestro cometido sino todo lo contrario: presentar lo acontecido desde la perspectiva histórica en cuestión, que es como mejor se comprenden las ideas del pasado.

En Granada, el sector primario de la economía sigue siendo el más potente, el crecimiento industrial no acaba de despegar y el sector servicios empieza a consolidarse. Las consecuencias sociales y económicas del desarrollismo contribuyeron a crear una sociedad con grandes desigualdades sociales que favorecen la formación una clase media importante. Todo ello, teniendo en cuenta que se trataba de unos tiempos en los que la ciudad crecía y se modificaba pero en la que a su vez, las tasas de la emigración nos situaban entre las provincias con mayor número de personas que salían de la provincia para establecerse fuera de ella y se propiciaba la aparición de nuevas formas de organización y de protesta (trabajadores, asociaciones civiles, estudiantes, profesores), como en toda España.

La Universidad, que en la segunda mitad de los cincuenta había vivido una etapa de aparente tranquilidad, experimentaba una nueva situación de enfrentamientos y

conflictos provocados por los estudiantes y cambios sustanciales que culminarán en la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa y una profunda remodelación de sus instalaciones, como consecuencia del crecimiento de la población estudiantil, que había permanecido estancada durante la primera mitad del siglo XX.

Los alumnos que llenaban las aulas de la Universidad procedían de diversos lugares de la geografía española y la demanda de Colegios Mayores se amplía considerablemente. De hecho, contamos con un dato significativo y es que desde el curso académico 1963-64 hasta 1966-67 el número de Colegios Mayores pasó de siete a doce y aún así no eran suficientes para albergar la cantidad de alumnos que nuestra ciudad, con gran tradición universitaria, recibía cada año. Junto a los Colegios Mayores surgen otros centros privados y entre ellos, destaca el Nuevo Colegio Universitario que abrió sus puertas al alumnado en el curso académico 1963-64.

La biografía de su fundador interesa porque es de recibo para entender su obra y aunque la tratamos en el capítulo II está a nuestro alcance sólo en parte porque han desaparecido muchos documentos que él mismo destruyó meses antes de su fallecimiento y porque de los años en los que estuvo en la Congregación Salesiana sólo se nos ha facilitado un catálogo inerte de fechas, lugares y cargos de confianza pero no se nos ha autorizado, por ejemplo, a investigar directamente en las “casas salesianas” en las que él estuvo y, por lo tanto, no tenemos la historia que más interesa, la que tiene carácter argumental. No obstante, a través de Luis

Serrano, presidente de la Asociación de Antiguos Alumnos Salesianos de Granada, hemos conseguido el aporte testimonial de antiguos alumnos que se han ofrecido a participar narrando sus experiencias personales y el de un miembro de la congregación salesiana que fue alumno y compañero de D. Javier. Esta fuente oral nos ha permitido elaborar una cartografía que entra en la perspectiva de lo “subjetivo” y por lo tanto no es imparcial, pero también tiene la ventaja de la inmediatez histórica y personal que desprenden los relatos que se han vivido.

D. Javier Galindo es un humanista respetado y admirado por sus alumnos que avalan su sabiduría, bondad, honestidad y compromiso, tanto con su obra como con las personas que tuvo a su cargo. El Centro que fundó es recordado por aquellos que se beneficiaron de él como de una excelente calidad y de importancia crucial en el desarrollo de sus propias vidas. Por otro lado, como veremos más adelante, el maestro pasa por el mundo casi en silencio, sin el poder ni el sonido ensordecedor de la fama que acompaña a otros, pero sin dejar de ser, para aquellos que lo conocieron, una persona excepcional. También fue un adelantado a su época, trabajador incansable, valiente y fiel a sus principios de los que, como es natural, tuvo que responder en bastantes ocasiones, creándose por ello enemistades no deseadas. No obstante, siempre estuvo abierto al diálogo y a ese ramillete de elementos universales en el que basaba su Ideario: bondad, belleza, verdad, realidad y unidad².

²Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del E.I.C.U.* Granada, 1968

La tesis doctoral que realizó D. Javier sobre el funcionamiento del moderno Colegio Portaceli de Sigüenza (Guadalajara), fundado en el siglo XV por Juan López de Medina, significó para él un antes y un después en su vida porque gracias a este interesante trabajo de investigación, tuvo la inspiración de fundar un “colegio universitario” habida cuenta de que, como él mismo apunta en las páginas de su tesis: “las instituciones de la época hacían aguas³”. De la importancia que tuvo el Colegio para los estudiantes que residieron allí dan cuenta los testimonios de algunos de ellos, que han tenido la generosidad, deferencia y acierto de colaborar con esta iniciativa.

Al aspecto fundacional y la estructura del E.I.C.U (Centro de Educación Integral Colegiada Universitaria), también denominado “Nuevo Colegio Universitario” dedicamos el capítulo III. Se regía por un Ideario, que es personal y está abierto al conocimiento y a la experiencia. En él se encuentra todo lo relativo a la creación, organización y fines del mismo, pero también el carácter del Centro, que es el privado, independiente y autónomo, así como el régimen que se disfruta de “coeducación” universitaria estudiantil. En cuanto a la organización de poder, son los mismos estudiantes los que ocupan los cargos directivos, aunque la máxima autoridad recae sobre el responsable general, es decir, en la figura del fundador.

³ Galindo Blas, J., *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara). Historia interna durante los siglos XV-XVI* (Tesis doctoral). Granada, 1962, pág. 17. Inédita. Anotación manuscrita en el ejemplar original.

A lo largo de todo el trabajo, pero sobre todo en los capítulos IV, V y VII, desarrollamos el Ideario porque el contenido del mismo está relacionado con la “Educación Nueva” (capítulo IV), que es un movimiento renovador, que nace en Europa y trata de introducir nuevos usos en la enseñanza educativa que cuajaron en experiencias y sistemas didácticos valiosos e interesantes; la “Tradición Humanista en Occidente” (capítulo V) que desde sus inicios, provocados por la crisis de la fuerte tradición escolástica sigue latente entre nosotros y el “Concilio Vaticano II” (capítulo VII) porque el espíritu del Ideario está relacionado con el Concilio, que resulta uno de los acontecimientos espirituales más destacados del siglo XX. En cada uno de ellos hemos realizado un recorrido histórico para estudiar las ideas que se persiguen y una vez conseguida esta panorámica nos hemos detenido en aquellos elementos que tienen que ver con el pensamiento de D. Javier.

El capítulo VI está dedicado a “La esperanza humanista del fundador” porque la esperanza del fundador no sólo está en la fundación del Nuevo Colegio Universitario, que él llama “nuevo” por afinidad al “hombre nuevo” del Humanismo Renacentista, ni tampoco en la elección de una tesis doctoral que entra de lleno en la “educación humanista” de nuestra historia cultural, sino que estamos hablando de todo un sistema de pensamiento que engloba su vida entera.

Después de estudiar el Ideario en profundidad y desde varios puntos de vista (Escuela Nueva, Humanismo, Concilio) hemos realizado un “Estudio comparativo” (capítulo VIII) que tiene una gran importancia porque en la comparación aparecen las cualidades esenciales de la obra así como la

originalidad de la misma. La primera parte está relacionada con el Colegio Portaceli de Sigüenza (Guadalajara) porque es el colegio matriz en el que se apoya su fundador para decidirse por las cuestiones más fundamentales de su empresa. En segundo lugar, como el Nuevo Colegio Universitario tiene paralelismos con los Colegios Mayores que funcionan en la década de los sesenta en España, hemos tomado como referencia a los que estaban en activo en Granada en la misma época y hemos realizado igualmente, un estudio para compararlos con el de D. Javier, que no deja de ser una propiedad humana.

Pero esta tesis no estaría completa si no le dedicásemos un capítulo a “los jóvenes” que estudiaron en él, porque eran el alma del Nuevo Colegio Universitario y sin ellos no habría existido nada de lo que estamos estudiando. Por esta razón, a través de las líneas que aparecen en el capítulo IX hemos creído conveniente dedicarles nuestro tiempo y esfuerzo intentando encontrarnos con la época y también con sus inquietudes, anhelos, preocupaciones y valores.

Como decíamos al principio, la Universidad experimentaba una nueva situación de enfrentamientos y conflictos en la que los estudiantes empezaban a cambiar ideológicamente y a organizarse buscando una nueva estructura más activa, participativa y democrática. En Granada, esta situación se produjo más tarde que en otras universidades como las de Madrid o Barcelona, pero también tuvo su protagonismo el movimiento estudiantil. De ahí que en este capítulo no sólo abordemos el aspecto cultural, sino el social y político, con aportaciones y testimonios inéditos.

De esta forma nos parece haber tratado desde distintas perspectivas la totalidad del proyecto educativo que D. Javier fundó, desde la ambientación histórica hasta la biografía de su autor, desde la génesis hasta su complejidad organizativa y desde el Ideario y los movimientos que lo nutrieron hasta los jóvenes que lo vivieron; no obstante nos falta un último enfoque para que el estudio sea total: “La crisis de la fundación” (Capítulo X), en la que planteamos una hipótesis que hemos denominado “estructural” y que se basa en un estudio sociológico apoyándonos en la situación de tránsito que experimenta la época y en las distintas tesis que a lo largo del tiempo, han vertido intelectuales e historiadores sobre el cambio generacional e histórico que aparece en los años sesenta.

Para finalizar, en el capítulo de “Conclusiones” analizamos, sintetizamos y explicamos por qué creemos que el Nuevo Colegio Universitario ha merecido no sólo nuestro estudio sino un lugar destacado en el marco de la historia local de Granada, destacando la originalidad del proyecto y también que es único y avanzado para la época por su estilo, estructura y organización.

El método empleado en nuestro trabajo se ajusta al tiempo en el que estuvo funcionando el Nuevo Colegio Universitario (1963-1969), aunque en distintas ocasiones se haya hecho mención a tiempos anteriores en unos años o posteriores a él. Dentro de tales límites nos hemos fijado formalmente en la creación, organización y fines del Ideario, realizando un estudio pormenorizado de su contenido que hemos relacionado con otros ámbitos y formas de estudio.

Pero la metodología utilizada no sólo es analítica, sino general, porque hemos empleado en su consecución los objetivos que señalamos en nuestro inicial proyecto de investigación, que son los siguientes: histórico, educativo, filosófico, cultural, económico, social y político. De este modo, hemos llegado a movernos en un ambiente “histórico comprensivo” en el que la historia formal de un hecho determinado se completa y enriquece con otros matices que la acompañan. Pero lo más importante de todo es el hecho de haber conseguido que se tenga una visión clara al confluir las formalidades históricas con el fundador, la obra, el sistema formativo y los beneficiarios de la misma, que son los estudiantes.

En cuanto a las fuentes utilizadas, han sido las siguientes: En el capítulo sobre *La Universidad de Granada durante los años sesenta* hemos recurrido a archivos, estadísticas oficiales, legislación, memorias académicas y económicas, análisis sociológicos y algunos libros que se dan a conocer en la bibliografía sobre Historia de España, Historia social de España, Historia de Granada, Historia Urbana de Granada e Historia de la Universidad de Granada.

En lo relativo a la *Biografía del fundador* nos hemos servido de testimonios orales, de grabaciones del propio protagonista, de documentos escritos pero inéditos que nos dejó en vida y de otras fuentes documentales facilitadas tanto por la familia del interesado como por la Universidad de Granada (expediente universitario); así como por la propia Congregación Salesiana de la que, tras muchas y laboriosas

gestiones, se consiguió (a través de la familia del interesado) una misiva con un informe de dos páginas mecanografiadas en la que se resume toda una vida (treinta y dos años) dedicada al servicio de esta comunidad religiosa.

En el capítulo referido a la *Fundación del Nuevo Colegio Universitario* hemos estudiado y analizado el Ideario, el Cuaderno “Series del padre Javier”, la tesis doctoral de su fundador y algunos textos de contenido tanto histórico como pedagógico y filosófico, que igualmente detallamos en las fuentes escritas, para interpretar la base teórica en la que se fundamenta. Además, hemos completado y cotejado los datos suministrados con la historia oral de los colegiales que se formaron en él y de aquellas otras personas relacionadas con la fundación.

En cuanto a los capítulos en los que estudiamos la relación del Nuevo Colegio Universitario con la *Educación Nueva, la tradición humanista en Occidente, el espíritu del Ideario, la cultura y los jóvenes universitarios y la crisis del Nuevo Colegio Universitario*, se ha manejado la bibliografía de la que damos cuenta en el capítulo correspondiente y hemos incluido los testimonios de las personas entrevistadas que vivieron aquellos años irrepetibles en los que la historia de nuestro país, estaba tomando un rumbo definitivo hacia la democracia.

La esperanza humanista del fundador es un capítulo complejo que merece especial atención porque en él se concentra el material oral y manuscrito del fundador y ha tenido que ser recopilado, catalogado y transcrito.

Y en el *Estudio Comparativo* se ha tenido en cuenta la tesis doctoral de D. Javier, bibliografía sobre los “colegios universitarios” y sobre los “colegios mayores” analizados, así como estudios de la Universidad española en los años sesenta y de la Universidad de Granada en el mismo periodo.

Entre los problemas con los que nos hemos tenido que enfrentar en la realización de este trabajo, citamos los siguientes:

- Vencer la ausencia de documentos, que no hemos podido conseguir de la Congregación Salesiana ni de su archivo privado.
- Casar la información verbal de los testimonios recibidos y narrar lo sucedido sin caer en un estilo llamado periodístico, que es el más adecuado al testimonio, sino histórico, que es el que interesa a este trabajo.
- Fijar una determinada terminología para explicar el *sistema formativo* del método aprendido del maestro.
- Recopilar, catalogar y en algunos casos, transcribir, el material oral y manuscrito del fundador.
- Comparar del *espíritu javierino* con el Colegio Portaceli de Sigüenza, que es su matriz y con los colegios más relacionados directamente con el E.I.C.U o Nuevo Colegio Universitario.
- Relacionar el conjunto de la obra con los objetivos que nos habíamos propuesto en el proyecto de investigación.
- Realizar la síntesis de contenido que aparece en el apartado de *Conclusiones*.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor don Manuel Titos Martínez, director de esta tesis, por su tutela y magisterio.

A la familia de don Javier Galindo Blas, en especial a Dña. Angustias Galindo Blas, hermana del fundador, por su cariñosa acogida y generosidad al proporcionarnos no sólo la información que le pedíamos sino los rasgos y matices más personales del fundador y de incuestionable valor, que nos han servido para poder configurar una biografía con verdadero fundamento.

A D. Luis Serrano del Castillo, presidente de la Asociación de Antiguos Alumnos Salesianos de Granada, de quien soy deudora de valiosos contactos y múltiples datos, tanto de la historia de las Escuelas Salesianas de Granada como de la vida y trayectoria del padre Javier durante su etapa de sacerdote.

Quede aquí constancia de mi gratitud a Dña. María Luisa Calvo Niño, D. Pascual Rivas Carrera, D. Pedro Cruz Sacramento, D. Miguel Ríos Jiménez, D. Camilo Aparicio del Prado, Dña. Mercedes Palomo Delgado, Dña. Francisca Sánchez Malagón, D. Lorenzo Morillas Cueva y D. Bernabé López García que han contribuido con sus valiosos testimonios a la realización de esta tesis.

A los profesores D. Pedro San Ginés Aguilar por su apoyo y sus acertadas recomendaciones sobre educación y humanismo en Europa, y a D. José Aijón Noguera, por su aliento.

A todo el personal de las Bibliotecas de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación, en especial a Dña. Margarita Leyva, Dña. Clotilde Martín y Dña. Margarita Rodríguez. También a Dña. Esperanza García Casado por su inestimable ayuda.

A todos mis familiares, compañeros y amigos, con los que he compartido este trabajo, y a mi marido Ricardo, a quien dedico la tesis.

I. LA UNIVERSIDAD DE GRANADA EN LOS AÑOS SESENTA

La década de los sesenta en la Universidad se encuentra ligada a los cambios, tanto políticos como económicos, sociales y culturales que se estaban produciendo en todo el país. Por ello, hemos creído necesario realizar una explicación histórica del entorno antes de entrar en materia universitaria.

1. Ambientación Histórica

La principal característica de estos años se encuentra en el enorme desarrollo de la economía, que lleva aparejados algunos cambios significativos como son: un mejor nivel de vida, la minoración de la pobreza y de las diferencias sociales y el aumento del nivel educativo y cultural. Pero también la modificación de las costumbres de los españoles acercándose a las europeas occidentales y la conflictividad social.

1.1 Análisis sociopolítico de España en los años sesenta.

Las primeras iniciativas del cambio hay que buscarlas en el gobierno tecnócrata de 1957 (miembros muchos de ellos de la asociación católica integrista del Opus Dei) y más adelante en los ministros llamados aperturistas que habían sido nombrados en el gobierno formado en 1962 y en el que le siguió, el de 1965. Entre los tecnócratas que ocuparon altos cargos en la Administración, destacó López Rodó, ministro desde 1965 a 1973 y principal artífice de los Planes de Desarrollo y entre los aperturistas cabe destacar a Manuel Lora

Tamayo, encargado de la renovación educativa, y a Villar Palasí, artífice de la Ley General de Educación.

Lo cierto es que, en la esfera económica, el Plan de Estabilización⁴, permitió un período de crecimiento sin precedentes en el que casi se triplicó la Renta Nacional (desde 1960 a 1975), las exportaciones aumentaron dando como resultado un superávit inusual de la balanza comercial y el PIB alcanzó “tasas anuales acumulativas en torno al 7%, que elevó los niveles de renta de la población en un 119,2% (en pesetas constantes), frente al 37,6% de los años cincuenta y al 18,7% de los cuarenta, logrando la consolidación en España de los rasgos inherentes a las sociedades industrializadas”⁵. Asimismo, hay que señalar que el aumento de las rentas y de la especialización de una parte importante de la población española favoreció la formación de una nueva clase media.

Los resultados más evidentes del desarrollo se manifestaron en la industria, que creció a un ritmo del 10% anual gracias en gran medida a las grandes inversiones extranjeras que encontraban en España una mano barata y abundante y un mercado favorable. La agricultura, introdujo mejoras de mecanización y técnicas de especialización y consiguió un aumento de la producción agraria aunque se produce una crisis en la agricultura tradicional y el éxodo rural la despojó de la mano de obra que necesitaba, encareciendo los salarios. Hay que señalar, no obstante, que “los tres

⁴ El Plan de Estabilización se aprueba por Decreto de Nueva Ordenación Económica de 21 de julio de 1959.

⁵ Méndez, R. y Molinero, F., *Geografía de España*, Editorial Ariel, Barcelona, 1993, pág. 36.

grandes motores fueron el turismo, las inversiones extranjeras y la emigración de mano de obra, sobre todo a Europa⁶”.

El crecimiento de la sociedad española supone un rasgo de modernidad y éste es fácilmente apreciable si tenemos en cuenta que desde el censo de 1960 al de 1970 el número de españoles creció de 30 a 33 millones. El crecimiento vegetativo llegó a alcanzar los mayores índices del siglo (algo superiores al 1% anual), la tasa bruta de mortalidad se redujo a menos de la tercera parte, descendió la mortalidad infantil y la esperanza de vida se duplicó considerablemente. Además, la población al abandonar el campo para trasladarse a países extranjeros o a otras ciudades⁷ transformó los espacios urbanos y despobló los rurales generando una serie de problemas de difícil solución como consecuencia de este fenómeno migratorio. Es decir, problemas de paro laboral, escasez de vivienda, una sanidad insuficiente y precaria, imposibilidad de adaptación al medio, falta de centros educativos, etc.

En cuanto a la oposición social, alcanzó verdadero vigor en la segunda mitad de la década de los sesenta y tuvo tres focos fundamentales que se fueron sucediendo en el tiempo. “Empezó siendo una oposición de una parte del catolicismo organizado, para luego manifestarse en la rebelión

⁶ Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia (1939-2004)*, Crítica, Barcelona, 2005, pág. 197.

⁷ En la década de los sesenta, unos cuatro millones de españoles cambiaron de residencia. A ello se unió la emigración a los países de Europa occidental, que afectó durante este período a un millón de personas.

de los estudiantes y, en un tercer momento, adquirir protagonismo decisivo la protesta obrera⁸”.

La renovación de la Iglesia (que en la década anterior había firmado con Franco la confirmación de sus privilegios en el seno del Estado a través del Concordato⁹) tuvo mucho que ver con “el Concilio Vaticano II¹⁰ y la encíclica “*Gaudium et Spes*” de diciembre de 1965 que, al proclamar el derecho de los trabajadores a formar sus propios sindicatos y atacar a los regímenes de partido único, ponía en cuestión el sistema político franquista¹¹”. No obstante, las primeras reacciones frente al régimen fueron anteriores al Concilio Vaticano II y se hicieron notar en el clero bajo, entre los sacerdotes que tenían contacto con la clase obrera a través de Acción Católica, y entre los del país Vasco. Tanto es así, que a mediados de los sesenta, “era tal el número de sacerdotes comprometidos en actividades sindicales ilegales, entre ellos algunos que colaboraban con los comunistas en Comisiones Obreras, que se construyó una prisión especial para los detenidos¹²”. De hecho, el primer vehículo para una socialización de la política en la generación joven fueron los movimientos apostólicos.

⁸ Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia...*, pág. 168.

⁹ El Concordato, que se firmó el 27 de agosto de 1953, fue la base de lo que se conoció como nacional-catolicismo. El Estado proclamó la personalidad católica de España e hizo valer el monopolio religioso de la Iglesia, a cambio de lo cual la Iglesia justificó la existencia del régimen.

¹⁰ El Concilio Vaticano II inició sus sesiones en octubre de 1962.

¹¹ Shuber, A., *Historia social de España: 1800-1990*, Madrid, Nerea, 1991, pag. 345.

¹² Shuber, A., *Historia social de España: 1800-1990...* pág. 346.

Pero también se oyeron las voces de los obispos contra algunos aspectos de la situación política y social, denunciando las condiciones de los jornaleros del sur, criticando la confesionalidad, apoyando la libertad de asociación y condenando el juicio de dieciséis nacionalistas en Burgos (1970). Y en la primera asamblea conjunta de obispos y sacerdotes (1971), se aprobó una resolución en la que se pedía el perdón por el papel de la Iglesia durante la guerra civil. Finalmente, otro hecho significativo fue que al morir en 1968 el anciano Cardenal Pla y Deniel, le sustituyó como primado de la iglesia de España monseñor Vicente Enrique y Tarancón, que se identificaba con el espíritu aperturista del Concilio Vaticano II, y era moderadamente crítico con el franquismo.

La Universidad, después de unos años de paréntesis tras la dura represión de 1956, vivió en permanente protesta a partir de 1964 y hasta el final del franquismo, en 1975. La protesta contra el régimen se inició por entonces en la Universidad de Barcelona, donde se creó un Comité de Coordinación Universitaria inspirado por la izquierda. Después, entre 1961 y 1962, la movilización se trasladó a Madrid y a través de sindicatos que decían no tener un contenido político partidista, como la FUDE (Federación Universitaria Democrática Española) y la UED (Unión de Estudiantes Demócratas), pero, que en realidad sí lo tenían; FUDE era de izquierdas y la UED democristiana. El sindicato oficialista, el SEU, fue perdiendo poder conforme se organizaban los demás movimientos de protesta y en 1965 acabó por encontrarse al margen de la política universitaria. El mismo régimen lo reemplazó por las

llamadas Asociaciones Profesionales de Estudiantes, que no tuvieron mucho éxito.

A partir de entonces, los sindicatos clandestinos fueron sustituidos por Asambleas de Estudiantes y la creación de un sindicato estudiantil fue imposible porque la represión policial se encargó de desarticularlo. Pero a pesar de la dureza con que fue respondida la contestación estudiantil se multiplicaron las huelgas, manifestaciones, encierros, etc. y si a comienzos de la década los estudiantes antifranquistas eran una minoría a mediados se habían convertido en mayoría y al final de la década se les había unido el profesorado no numerario.

La clase obrera, al igual que los estudiantes, consiguió su propia autonomía. La verdad es que siempre existió una oposición sindical al régimen pero después de 1939 tuvo poco protagonismo y sólo se habían hecho notar de forma esporádica, como en las huelgas de la década de los cincuenta. Pero a partir de los sesenta, las manifestaciones fueron frecuentes, al igual que las huelgas¹³. “Un factor para explicar la consolidación de la protesta social y el nacimiento de un nuevo sindicalismo reside en la aparición de grupos obreros de procedencia católica” -como señala Tusell- y “todos ellos tuvieron en común con el PCE la utilización de la legalidad

¹³ La Ley de Contratos de Trabajo, de 1958, que no se aplicó hasta 1961, como consecuencia del Plan de Estabilización, reguló un nuevo marco de relaciones laborales en que la firma de un convenio creaba en el seno de las empresas una periódica lucha reivindicativa. Además, en 1965 se declaró legal la huelga motivada por factores puramente económicos, bajo el rótulo de “conflicto colectivo de trabajo”. Mientras tanto, la creación del Consejo Nacional de Empresarios rompía la estructura vertical del sindicato y lo separaba de los obreros. Tusell, J., *Historia de España en el siglo XX, Tomo 3. La dictadura de Franco*, Santillana, Madrid, 2007, pág. 391

sindical para ocupar posiciones en la organización oficial aunque fue el PCE el que obtuvo un mejor rendimiento de esta táctica gracias a la creación de las Comisiones Obreras¹⁴” cuya primera y más sonada actuación fue la de ganar las elecciones en el sindicato franquista (1966) al haberse infiltrado algunos de sus miembros en las listas y mediante una campaña destinada a quedarse con el poder. Aquella victoria supuso un importante logro en el terreno laboral sobre todo porque se pudieron realizar reivindicaciones sociales y políticas y huelgas de apoyo, que culminaron el 27 de enero de 1967. A esta jornada de movilización -en toda España- se unió otra convocada por los universitarios. La oposición social se había consolidado y estaba servida.

Pero el franquismo continuó estructurándose políticamente e institucionalizándose y para ello se aprueban la Ley de Prensa (1966), la Ley Orgánica del Estado, en la que España se convierte en una “democracia orgánica” representada no por los individuos sino por los “órganos” (familia, municipio y sindicato) y finalmente, con la proclamación de don Juan Carlos como sucesor de la Jefatura del Estado, el día 23 de julio de 1969, cuando el Caudillo tenía ya setenta y seis años. Ese mismo año, se destapa el escándalo financiero “Caso Matesa” de estafa por valor de varios miles de millones de pesetas al Estado y en el que figuran algunos miembros destacados del Opus Dei, que son detenidos y procesados. Franco, no tuvo más remedio que intervenir, nombrando un nuevo Gobierno y delegando muchas de sus funciones en el almirante Carrero Blanco, que se había

¹⁴ Tusell, J., *Historia de España en el siglo XX* ... págs. 383-396.

convertido en su mano derecha y estaba destinado a garantizar la continuidad del franquismo.

Mas la oposición política seguía presentando sus cartas. Por una parte resurgió el nacionalismo (especialmente perseguido durante toda la dictadura, sobre todo en el país Vasco) multiplicándose las acciones terroristas de ETA¹⁵ y por otra, se consolida la oposición democrática mediante la proclama de Munich (1962) en la que 118 personalidades de toda la oposición (tanto del exilio como del interior) demostraron la existencia de voces discrepantes (demócrata-cristianos, monárquicos liberales, republicanos, nacionalistas y socialistas) a favor del restablecimiento de la democracia.

En cuanto a la prensa, como era habitual, se llenaba con noticias de orden nacional teniendo preferencia las procedentes del *Caudillo*: sus viajes, inauguraciones de obras públicas, mensajes, audiencias y se soslayaban otras que convenía silenciar como la primera acción terrorista de ETA (1961); la huelga general de Asturias (1962); la condena a garrote vil del comunista Grimau y los anarquistas Granados y Delgado; la escalada de protestas y represiones en varias universidades y el estado de excepción para Vizcaya (1967) y en toda España (1969), etc. Las noticias internacionales también estaban censuradas. Pese a todo, se hizo eco del levantamiento del muro que dividió en dos a Alemania (1961), del asesinato del presidente de los Estados Unidos de América

¹⁵ ETA se fundó en 1959 pero su conversión a los procedimientos terroristas data de 1967; con ellos nunca tuvo la menor posibilidad de conseguir sus objetivos finales, es decir, la independencia del País Vasco del resto de España o el derrocamiento del régimen, pero influyó de manera decisiva en la política española.

John F. Kennedy (1963), la “Guerra de los seis días” en Oriente Medio entre árabes e israelíes (1967), la muerte del guerrillero cubano de origen argentino Ernesto Che Guevara, en Bolivia (1967), la invasión de Checoslovaquia por las tropas del Pacto de Varsovia auspiciado por la Unión Soviética (1968), la guerra de Vietnam, el atentado contra el senador Robert Kennedy y la elección de Richard Nixon como presidente de Estados Unidos (1968), la derrota del general De Gaulle en el referéndum celebrado en Francia (1969), el viaje del Apolo XI a la Luna (1969), el triunfo de Salvador Allende en Chile como presidente de la República Chilena (1970) etc¹⁶.

1.2 La ciudad de Granada en los años sesenta.

De momento, en Granada, el despegue económico tan ansiado no acababa de llegar y aunque se modernizaban ciertas industrias tradicionales y se creaban otras nuevas seguíamos estancados en el sector primario: la agricultura. La incipiente industria junto a la creación de Mercagranada y los polígonos de Juncaril y ASEGRA estuvieron ligados a unas inversiones tardías y al II Plan de Desarrollo¹⁷ cuando “nos acercábamos a la renta per capita más baja de Europa, los índices de emigración más altos y los precios más caros, después de Barcelona”¹⁸. “La actividad discriminatoria y el mantenimiento por parte de la administración central franquista

¹⁶ Bueno Porcel, P., *Granada en el siglo XX (1939-1975) “La Dictadura”*, Granada, 2006.

¹⁷ El II Plan de desarrollo se aprobó en el año 1969.

¹⁸ Cfr. Declaraciones efectuadas por Alfonso Rojas Pérez, presidente del consejo provincial de trabajadores de Granada. IDEAL nº 12.308, 23-IV-1972, pág. 27.

de amplios mecanismos de intervención y protección, explicarían el fracaso del Polo de Desarrollo Industrial de Granada, cuya única actuación rentable fue la ubicación de la Empresa Nacional de Celulosa y la Empresa Nacional de Santa Bárbara, olvidándose de ayudar a los sectores más activos de la industria granadina (minería, alimentación, construcción) ni favoreció nuevas industrias que dieran ocupación a un importante porcentaje de población dada la deficiente estructura del empleo de la provincia¹⁹”.

La irracionalidad con que se realizó la explotación del campo andaluz junto con su progresiva incorporación a un sistema de producción más tecnificado y mecanizado convirtieron a la capital en el primer destino de sus campesinos, lo que explica el incremento de habitantes en 1960, que llegó a 207.000 frente a los 155.000 que tenía treinta años antes²⁰. Pero las tasas de emigración nos situaban entre las provincias con mayor número de personas que abandonaban sus hogares para establecerse en ciudades europeas como Francia, Alemania, Suiza o en otras nacionales mucho más rentables que la nuestra: Barcelona, Madrid o Valencia, lo que significaba una pérdida del factor humano que nos hacía vulnerables y que solamente bajará en 1967 con

¹⁹ Ortega López, M^a T. *Del silencio a la protesta. Explotación, pobreza y conflictividad en una provincia andaluza, Granada 1936-1977*. Universidad de Granada, Granada, 2003, págs. 142-150.

²⁰ VV.AA. *Estructura Económica de Andalucía (Memoria Económica)*. Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de Andalucía, Jaén, 1978, págs. 98-104.

motivo de la crisis económica europea para recuperarse entre 1969 y 1972, llegándose en 1975 al nivel más bajo²¹.

A pesar de esta evolución regresiva es de destacar el aumento de las actividades comerciales y la puesta en marcha del triángulo turístico: Sierra Nevada, Granada capital y Costa del Sol, que ha quedado consolidado como uno de los más rentables de la provincia y nos vincula definitivamente del sector terciario que definirá, a lo largo de los siguientes años, la economía provincial.

Como consecuencia de estas pequeñas, pero favorables condiciones económicas, a las que hay que sumar la inauguración del aeropuerto (que se consiguió tras muchas vicisitudes en 1972), una nueva clase media comenzaba a echar raíces y se producían algunas novedades en sanidad y en educación.

La Universidad, por otro lado, experimentaba cambios sustanciales, como veremos más adelante, y la iglesia católica se renovaba con el Concilio Vaticano II que estaba ya difundiendo sus ideas revolucionarias. A estas novedades hay que añadir la de que algunos sacerdotes, influidos por una Iglesia más comprometida con el pueblo y menos con el gobierno, comenzaran a compaginar su trabajo parroquial con otro civil²².

²¹ Ibidem. VV.AA. *Estructura Económica de Andalucía (Memoria Económica)*... pág. 129.

²² VV.AA. *Curas obreros en Granada*. Asociación Cultural Enrique Toral y Pilar Soler. Alcalá la Real (Jaén), 2000.

En cuanto al poder ciudadano, seguía en manos de una élite política que representaba los valores de los vencedores en la guerra civil. “En esa élite tiene un peso importante gran parte de la vieja oligarquía granadina, dueña de la tierra y del dinero que, como en otros sitios del país, consideró la guerra fundamental para la defensa y el mantenimiento de sus intereses de siempre”²³.

La ciudad crecía paulatinamente ampliando su cobertura en los barrios promovidos por patronatos de viviendas populares dependientes del gobierno civil (Santa Adela – Zaidín) y del arzobispado (Virgen de las Angustias – Chana), así como en el polígono de Cartuja, avenida de Cervantes, Casería de Montijo o Almanjáyar, que se urbanizan durante los años sesenta y setenta²⁴. La avenida de Calvo Sotelo (actual avenida de la Constitución) se va configurando como un segundo centro financiero. La calle Gran Vía aparece ampliada hasta el máximo de su traza primitiva. La calle Recogidas “se ha convertido en espléndida vía abierta al color a la luz de la Vega y en ella y en sus inmediaciones surgen magníficos edificios de varias plantas y moderna arquitectura”²⁵. Pese a todo, un informe en 30 de junio de 1968 anunció que aún vivían 11.000 personas en albergues provinciales y que desde las inundaciones de 1962 sólo se construyeron 670 viviendas sociales, calculándose que faltaban

²³ Gay Armenteros, J., *Granada Contemporánea. Breve historia*, Editorial Comares, Granada, 2001, pág. 191.

²⁴ Isac, A., *Historia Urbana de Granada*, Diputación de Granada, Granada, 2007. pág. 122-125.

²⁵ Cfr. IDEAL, núm. 8.827 de fecha 1 de enero de 1961, pág. 1.

por construir en la capital 5.973 viviendas y otras 43.465 en la provincia.

La reforma del centro histórico (ya iniciada por Antonio Gallego Burín, que fue alcalde hasta 1951) se modifica y embellece con algunos cambios significativos que permanecerán por mucho tiempo, como por ejemplo, el traslado del monumento de Mariano Benlliure a la Reina Isabel y a Cristóbal Colón a un nuevo emplazamiento situado en la calle Reyes Católicos o la inauguración de la plaza del Triunfo con una fuente luminosa diseñada por el arquitecto Carlos Buhigas, que trajo polémica en el Ayuntamiento de la época, y que todavía sorprende por su desenfadado colorido en contraste con el austero edificio renacentista del Hospital Real que hay tras ella o el monumento a la Inmaculada, de Alonso de Mena, que preside el recinto. Durante los años sesenta, dos son los alcaldes que van a ocupar el cargo y como corresponde, decidirán sobre los destinos de la ciudad: Manuel Sola Rodríguez-Bolívar (1953-1968) y José Luis Pérez Serrabona y Sanz (1968-1976).

Vistas así las cosas, salvo en círculos muy restringidos, la vida continuaba aparentemente con normalidad y con gran indiferencia política. Los domingos y festivos, algunos coches utilitarios se dejaban ver por las carreteras buscando el descanso, los tranvías (amarillos y blanco azulados) que comunicaban con el área metropolitana, todavía funcionaban y la ciudad se encontraba anclada en sus ritos populares, como la “Fiesta de los Toros” o aquellos otros que marcaban las estaciones del año como el “Corpus Christi” al comienzo del verano; “Virgen de las Angustias” en otoño; la

singular “Toma de Granada” por los Reyes Católicos en invierno o la “Cruz de Mayo” en primavera. Lo popular se mezclaba con lo religioso, lo viejo con lo nuevo, lo antiguo con lo moderno. Y algunas decisiones no terminaban de encajar como la demolición del emblemático teatro Cervantes, que se pierde definitivamente, llevándose consigo al Liceo Artístico y Literario o el también desaparecido cine Coliseo Olympia, que también desaparece, y con ellos, una etapa cultural granadina que ya no será posible reemplazar²⁶.

Durante estos años sesenta el padre Javier Galindo se encontraba realizando los estudios de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad y a su vez ejercía el sacerdocio y la docencia en el Colegio Salesiano Sagrado Corazón de Ronda (Málaga). Tampoco ha perdido el contacto con las Escuelas Salesianas de Granada, que tenían su sede frente a la plaza del Triunfo. Allí culminaría su idea de crear un colegio universitario de formación integral que, como veremos más adelante, llevó a cabo y tuvo su segunda sede en los nuevos edificios que se alzaron tras la alineación de la calle Recogidas prolongación con Camino de Ronda.

Los obreros, por su parte, ya se estaban organizando, como en todo el país, de forma lenta y clandestina y comenzaban a exigir condiciones laborales y sueldos más justos. Toda Granada quedaría sacudida por el suceso de julio de 1970 en el que, con motivo de la huelga de la construcción, tres trabajadores encontraron la muerte al final de la avenida de Calvo Sotelo. La huelga y el trágico suceso acaecido en nuestra

²⁶ Arias Romero, S.M., *Granada: el cine y su arquitectura*. Tesis doctoral. Granada, 2009.

ciudad cuestionaron el modelo sindical vigente y por extensión, a todo el sistema político. Asimismo, “la huelga consiguió despertar en la sociedad, ya no sólo granadina sino también española, un importante movimiento de solidaridad”²⁷. A partir de ese momento y a pesar de la dura represión que se desencadenó en la provincia tras la huelga, Comisiones Obreras inició una acción abierta y reivindicativa en Granada que tomaría cuerpo con la elección de una Comisión con miembros destacados tanto de Comisiones como del PCE. Por otra parte, miembros y militantes de la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC) y la Juventud Obrera Católica (JOC) realizaban una importante tarea de ayuda a los más necesitados paliando las injusticias que se estaban produciendo²⁸.

Esta agitación y movilización también se reflejaba en las aulas, marcando una corriente que se había extendido no sólo por nuestro país sino por otros de Europa y Estados Unidos.²⁹ De todos modos, todavía a mediados de la década de los sesenta, los estudiantes universitarios antifranquistas eran

²⁷ Ortega López, M.T. *Del silencio a la protesta...*, Capítulo III: *Respuesta social y conflictividad laboral en Granada, (1939-1975)* págs. 203-297.

²⁸ Ibidem. Ortega López, M.T.. *Del silencio a la protesta...*, Capítulo V: *Oposición política y sindical en la provincia de Granada (1939-1975)*, págs. 299-351.

²⁹ Pero con todo, no fue un movimiento homogéneo. En Estados Unidos, la manifestación en octubre de 1967 contra la guerra de Vietnam tuvo un carácter ético y contracultural; Francia vivió la crisis más profunda que el país había conocido desde el final de la Segunda Guerra Mundial (universitaria, social, política y generacional), y la rebelión de los estudiantes españoles es un movimiento esencialmente político, que con el precedente de los sucesos de febrero de 1956 resurgía a comienzos de los años sesenta primero en Madrid y Barcelona y luego, en la mayoría de las universidades españolas.

una minoría en la Universidad española³⁰ y los movimientos de protesta tuvieron la peculiaridad de encontrarse con los que promovía el profesorado no numerario (PNN) durante los primeros años de la década siguiente que apoyaba las reivindicaciones estudiantiles a la par que presentaba las suyas de carácter laboral³¹. La respuesta del régimen fue una mayor represión y la presencia permanente de la policía en los centros universitarios. Además, la creciente presencia de militantes (tanto de la izquierda tradicional y de la nueva izquierda como democristianos) consiguieron desplazar el control que el SEU³² había tratado de ejercer sobre los estudiantes; de hecho, éste terminó por desaparecer en 1965. En su lugar, ya se estaba gestando el Sindicato Democrático de la Universidad de Granada (SDEUG) “que fue todo un símbolo de la lucha anti régimen en la Universidad granadina”³³ así como el Movimiento Democrático de Mujeres que intentó actuaciones libertarias para la mujer.

En cuanto a las actividades culturales que se celebraban en Granada, con la participación más o menos integrada de la Universidad, se encontraban las más de cincuenta exposiciones anuales en las que participaban artistas granadinos alternando con otros foráneos que se realizaban en

³⁰ Tusell, J. *Historia de España. El siglo XX. Historia 16*, Madrid, 1990, pág. 388.

³¹ La oposición al régimen de Franco se caracterizaba, como sabemos, por su heterogeneidad y diversidad y se daban cita partidos políticos y sindicatos junto a asociaciones cívicas, religiosas y estudiantiles.

³² El SEU era una Delegación Nacional más dentro de la estructura de la Secretaría General del Movimiento. La protesta comenzó en la Universidad de Barcelona donde se creó un Comité de Coordinación Universitaria inspirado por la izquierda. Más adelante, entre 1961 y 1962 se trasladó a Madrid donde la FUDE (de sentido izquierdista) y la UED (democristiana) la continuaron.

³³ Gay Armenteros, J., *Granada Contemporánea...* pág. 213

el Centro Artístico y Casa de América así como en la Fundación Rodríguez Acosta; la programación del Festival de Música y Danza (que seguía funcionando año tras año después de la crisis habida tras la desaparición de su promotor: Antonio Gallego Burín) y la celebración de dos eventos de gran importancia: El centenario de Ángel Ganivet (1965) y el de Alonso Cano (1968). También cabe señalar la inauguración de la Hemeroteca del Museo Casa de los Tiros y la Casa Museo Manuel de Falla.

El cine en la capital (con 12 salas cinematográficas y 16 cines descubiertos en verano) le ganaba la partida al teatro, al que sólo se iba cuando llegaba a la capital alguna compañía durante las fiestas locales o cuando el TEU o grupos esporádicos de universitarios montaban obras clásicas o modernas (muy vigiladas) en algún Colegio Mayor o promovidas por el Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria de la Universidad³⁴.

La figura del autor comenzó a perder lo que tenía de “todopoderoso”, dice Manuel de Pinedo. “La aparición de nuevos autores, o la representación de las obras que ya estaban escritas, viene frenada por la actuación de la censura, que parece recrudecerse ahora” y se produce una masiva “importación” de textos extranjeros. Pero a pesar de las circunstancias negativas, los textos de José Martín Recuerda

³⁴ Durante la década de los sesenta fueron directores de este secretariado los profesores Antonio Gallego Morell y Nicolás María López Calera.

subieron a los escenarios y también alguna obra de José María López Sánchez y de Antonio Martín Navarrete³⁵.

En cuanto a la prensa local, en los años sesenta se circunscribía a los periódicos IDEAL Y PATRIA. En radio se contaba con Radio Granada, la Voz de Granada y Radio Popular, además de las noticias emitidas por Radio Nacional de España, con la que obligadamente tenían que conectar todas las emisoras locales, hacia las tres de la tarde y nueve de la noche. Televisión Española comenzaba su andadura con un solo canal.

2. Panorama Universitario.

Granada, como de todos es sabido, es una ciudad esencialmente universitaria. Pero esta realidad no es fruto de la casualidad sino de casi cinco siglos de vivencias y de compromisos con la sociedad en la que vive y a cuyo desarrollo contribuye.

2.1. Fundación.

La Universidad, nacida en el Renacimiento mediante una bula papal expedida por Clemente VII en el año 1531 “sería el vehículo cultural para forjar hombres doctos –juristas, humanistas y teólogos- que defendieran la fe y ostentaran los cargos y prebendas del Reino, costumbre ya iniciada en otras

³⁵ Pinedo García, M. de, *Historia del teatro en Granada durante la segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2007, pág. 70.

universidades y modelo elegido para la granadina”³⁶ y es el arzobispado, la ciudad o donaciones particulares quienes atienden a sus necesidades económicas y por tanto los que, de alguna manera, deciden la marcha académica de la institución hasta que en la segunda mitad del siglo XVIII, en 1767, en el reinado de Carlos III, y con motivo de la expulsión de los jesuitas, se concede a la Universidad importantes bienes que aquéllos poseían y el plan, del mismo año, aprobado por el Consejo de Castilla la vincula al resto de las universidades españolas y abre un largo proceso de cambio seguido durante todo el siglo decimonónico, que será ya una continua evolución hasta el vigésimo.

Su sede inicial estuvo junto al Palacio Arzobispal y frente a la Catedral, edificio que hoy alberga la Curia Eclesiástica y los estudios que habían de cursarse eran los de Teología y Filosofía, Cánones y Gramática, y Lógica. Durante más de dos siglos realizó una honda y eficaz labor, siendo auxiliada en estas tareas por los Colegios de San Fernando, de San Miguel y de San Ildefonso y Santa Catalina y, más tarde, en el siglo XVII, por los de San Pablo de la Compañía de Jesús y San Bartolomé y Santiago, único que subsiste todavía³⁷. En 1767, expulsados los jesuitas, el Arzobispado solicitó el edificio de la Compañía, mucho más amplio que el ocupado hasta entonces, para albergar tanto los servicios generales como los estudios universitarios, muy modificados ya. Al lado de las

³⁶ Calero Palacios, M.C., “La fundación de la Universidad de Granada”, *Historia de la Universidad de Granada*, Editorial Universidad de Granada, 1997, pág. 25.

³⁷ Cazorla Pérez, J. y VV.AA. *La Universidad de Granada a comienzos de los años 70: un análisis sociopolítico*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 1977, pág. 107.

primitivas disciplinas, se introdujeron los estudios de Latinidad, Lenguas Orientales, Matemáticas, Jurisprudencia y Medicina y más adelante, durante el siglo XIX se llegaría a la estructura universitaria que había en los años que nos ocupan, y que estaba agrupada en cinco Facultades: Derecho, Farmacia, Ciencias, Filosofía y Letras y Medicina³⁸. Sin menospreciar la labor realizada por otros centros como las Cátedras: Francisco Suárez, Manuel de Falla o Fray Luis de Granada y las Escuelas: de Arquitectos Técnicos, Comercio, Artes aplicadas y oficios artísticos y Magisterio “Andrés Manjón”³⁹.

2.2 Gestión Universitaria y estructural

El año académico de 1960 se inauguró con magistral lección del catedrático Dr. Osorio Morales, y en esa sesión se efectuó la posesión del nuevo rector, Emilio Muñoz Fernández, designado para el cargo, al cesar el catedrático Luis Sánchez Agesta, que inauguró la Facultad de Farmacia, situada en la calle Rector López Argüeta, antes de su marcha.

En este primer plano estructural el rector Emilio Muñoz será el impulsor pocos años después, en 1965, de una ciudad universitaria de 215.000 metros cuadrados en la que quedarían instalados la Facultad de Ciencias, Letras y Derecho, un Instituto Escuela, Colegios Mayores, el pabellón de gobierno y una zona deportiva contigua a RENFE⁴⁰. La ciudad

³⁸ Ibidem. Cazorla Pérez, J. y VV.AA., *La Universidad de Granada...* pág. 108.

³⁹ En el año 1964 las dos Escuelas de Magisterio (femenina y masculina) se unificaron y tomaron el nombre de Escuela de Magisterio Andrés Manjón”.

⁴⁰ Cfr. DEAL nº 10.288 de fecha 15-10- 1965, pág. 15.

universitaria que vendría a ocupar los terrenos de Fuentenueva (entre la avenida de Calvo Sotelo, la Estación de Andaluces y el Camino de Ronda) fue el primer proyecto de grandes dimensiones para nuestra comunidad universitaria, que se quedó a medio camino porque, años más tarde, siendo rector Mayor Zaragoza, la ciudad universitaria no llegó a materializarse tal y como se concibió puesto que (en los últimos años sesenta) se iniciaron nuevas gestiones para construir, en unos terrenos de los jesuitas en Cartuja, un nuevo eje universitario que con el tiempo veríamos convertido en “campus universitario” con otra estructura.

Mientras tanto, un amplio programa de renovación de los locales, de medios y elementos de trabajo se estaba llevando a cabo en nuestra Universidad. La Facultad de Medicina, cuyo edificio fue inaugurado en 1944, contaba desde octubre de 1952 con tres pabellones del Hospital Clínico y posteriormente el último pabellón completó la puesta en servicio de dicho Centro. La Facultad de Letras que se instaló en el año 1950, en el antiguo Palacio del Conde Luque, tendría que ampliar su docencia, por falta de espacio, en el Hospital Real, donde se ubicó también la Biblioteca General. La Facultad de Ciencias que inauguró, en 1955, su nuevo edificio unido al central y con entrada por calle Duquesa, que fuera sede del gobierno civil de la provincia, sería por pocos años porque en el curso académico 1969 estaba ya terminado el nuevo edificio de Fuentenueva y en 1973 se terminan de instalar todas las Secciones. La Facultad de Derecho continuaba en el edificio central, que fue reformado y restaurado. La Facultad de Farmacia, estrenaba también sede e instalaciones, construidos

sobre los solares que ocupaba anteriormente la antigua Facultad de Medicina, en la calle del Rector López Argüeta, y en octubre de 1967 se inauguró el primer centro del proyectado polígono universitario, el “Instituto Escuela o de Formación del profesorado de Enseñanza Media⁴¹”.

Otra importante adquisición es la de la primitiva Madraza, donde, durante el curso académico 1969-70 se tenían previstos la realización de nuevos estudios; en Sierra Nevada se mantenía en funcionamiento, durante todo el año, el Albergue Universitario, para la práctica de los deportes de invierno y en el Pantano del Cubillas el Club Náutico estaba dotado de medios materiales necesarios para la práctica de las actividades náuticas⁴².

2.3 Renovación académica.

En el ámbito académico, la década de los sesenta sorprendió con una gestión encaminada de nuevo a la renovación que comenzó con la obra del ministro de educación nacional Manuel Lora Tamayo⁴³. Con Villar Palasí, que como el anterior también fue definido como tecnócrata, se aprobará, en

⁴¹ Memoria de la Universidad de Granada del curso académico 1969-70, págs. 34-36. El Instituto Escuela, al que se refiere no es otro que el Instituto Experimental Padre Manjón.

⁴² Memoria de la Universidad de Granada del curso académico 1969-70, págs. 37- 38.

⁴³ Lora Tamayo, procedía del gobierno aperturista de los llamados ministros tecnócratas y se destacó porque orientó su gestión ministerial a la renovación de la vida universitaria, cuya organización no se acomodaba a las nuevas exigencias de la ciencia y la técnica, modificó la vigente Ley de Ordenación Académica en 1965, se crearon los Patronatos Universitarios, con el ánimo de conseguir una mayor aproximación de la universidad a la sociedad y culminó su gestión con una ley sobre estructura de las facultades universitarias y su profesorado que vendrá a reemplazar la legislación universitaria anterior.

1970, la mencionada Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, cuyas líneas fundamentales habían sido ya adelantadas por el *Libro Blanco*, siendo el espíritu de la ley responder a dos ideas centrales: el fomento del desarrollo económico a través de la inversión en educación y la igualdad de oportunidades en el acceso a la misma. En 1968 el ministerio pasó a ser dirigido por Julio Rodríguez, que siguió una labor continuista con el anterior equipo y más tarde, con la muerte de Carrero Blanco, el gobierno cambió radicalmente en 1974, ocupando la cartera de educación y ciencia Cruz Martínez Esteruelas. “A nivel universitario, la L.G.E. significó la configuración de la enseñanza en tres ciclos, el reforzamiento de los departamentos como unidades de enseñanza e investigación, y la autonomía. La Universidad española se establecía a partir de aquí con personalidad jurídica, patrimonio propio y plena capacidad de gestión⁴⁴”.

En el Rectorado de la Universidad, al rector Emilio Muñoz le ha sucedido Federico Mayor Zaragoza. Los Estatutos son los que despiertan mayor interés, cuyas sesiones extraordinarias se inician en septiembre de 1970. Pero también empiezan a configurarse a través de las comisiones creadas al efecto: el Claustro universitario, Las Juntas de Facultad o el Patronato. Los nuevos planes de estudios y su implantación completarán el marco de la nueva reforma, de cuya legislación, nacerán nuevos proyectos y centros, como el Instituto de Ciencias de la Educación y el Colegio Universitario de Málaga.

⁴⁴ Viñes Millet, C., “Bajo la sombra de mayo del 68”, VV.AA. *Historia de la Universidad de Granada ...* pág. 295.

La época que le tocó vivir a Mayor Zaragoza en la Universidad, como dice la profesora Cristina Viñes, “está a caballo entre la contestación estudiantil y el marco institucional que cobra forma ahora”. “En su haber quedaron muchas cosas. Entre otras el intento de construcción de una Universidad que se quería nueva y diferente. Una Universidad que comenzaba a tener su propia representación, aunque fuera tan sólo en los estrechos límites permitidos⁴⁵”.

2.4 La evolución demográfica del alumnado.

El desarrollo de la actividad académica ha procedido, en definitiva, en consonancia con el mantenido por la evolución demográfica del estudiantado. El bache de la guerra civil no se superará hasta pasado el curso 1950-51 con 3.642 alumnos, pero a partir de los cursos 1956-57 y 1957-58, con un promedio de 4.635 alumnos la Universidad de Granada pasó a ocupar el tercer lugar entre todas las españolas, siendo la primera al sur del paralelo de Madrid-Valencia, a bastante distancia de Sevilla, que sólo tuvo 2.624 alumnos, y muy lejos de Murcia, con 1.369. No obstante, en los siguientes años se aprecia cierto estancamiento en el número de estudiantes (en torno a los 4.500) hasta que se produjo la explosión demográfica de los años sesenta, que hizo que el número de matriculados en el curso 1962-63 fuese de 7.710⁴⁶ y que al final de la década se alcanzasen los 10.000 estudiantes.

⁴⁵ Ibidem, Viñes Millet, C., “Bajo la sombra de mayo del 68”, VV.AA. *Historia de la Universidad de Granada...* pág. 294.

⁴⁶ *Guía de la Universidad de Granada, ...* 1987, pág. 23.

La influencia y prestigio de la Universidad de Granada se fue acrecentando con el paso del tiempo. De una universidad local, a lo sumo de ámbito comarcal, pasó a ofrecernos un panorama con indudable proyección regional, nacional e internacional. La propia ciudad de Granada constituye la primera fuente de aprovisionamiento de alumnado de su Universidad. Más de 3.000 de sus alumnos residían en la ciudad de forma habitual, lo que representaba la tercera parte de su estudiantado. Pero un análisis más minucioso nos indica que Derecho era la facultad más localista, le seguían Filosofía y Letras y Ciencias, con la particularidad de contar con estudios como Clásicas, Semíticas, Modernas, Geología y Biología que explicaban la afluencia de estudiantes foráneos porque eran estudios que no se podían estudiar en otras universidades. Igual ocurría con Medicina y con Farmacia (de esta última, sólo había cuatro en toda España).

Granada atraía alumnado de otras provincias, tanto cercanas (Jaén, Málaga y Almería) como del resto del país por el privilegio de tener una universidad que era la tercera del país en importancia pero también por su actividad turística y comercial y el hecho de ser cabeza de región militar, centro eclesiástico y administrativo y judicial. Tanto es así que en el análisis sociopolítico realizado en el curso académico 1971-72 se contabilizaron 39 las provincias de origen de los estudiantes que se habían matriculado en el curso anterior y se afirmaba que “no había región española que no enviara estudiantes a Granada”, la mayor parte de los cuales (30,2%) cursaban estudios de Farmacia; el 25,6% de Medicina; el 18,7%

de Ciencias; el 16,8% de Filosofía y Letras y sólo el 8,5% de Derecho⁴⁷.

Las posibilidades económicas del estudiante (por su condición de trabajador no productivo) dependían de las que a su vez, tenían sus familias directas, y no es de extrañar que el hospedaje en colegios mayores fuese el más solicitado; aunque no el único porque también funcionaba el alquiler de pisos que se compartían y la residencia en zonas de reciente y nueva construcción, que estaban ocupadas mayoritariamente por la pequeña y media burguesía granadina y eran las que, a su vez, recibían las preferencias estudiantiles.

2.5. Los Colegios Mayores

Los colegios mayores, menores y seminarios han tenido una gran importancia en la marcha de la Universidad y de su alumnado. El Colegio Eclesiástico de San Cecilio fue el primero que se fundó en Granada tras la conquista de la ciudad en 1492 y tanto este colegio como los de San Jerónimo y San Fernando surgieron por la necesidad de potenciar el culto litúrgico. El de San Miguel fue escuela de niños moriscos; el Real de Santa Cruz compartía el mismo espacio físico que la Universidad y ejerció una gran influencia en ella; el de Santa Catalina se fundó para estudiar Artes y Teología; el colegio

⁴⁷ Cazorla Pérez, J., *La Universidad de Granada a comienzos de los años 70...*, pág. 125.

ignaciano de San Pablo compite con los otros colegios y con la Universidad, y la mayoría de ellos obtenían privilegios reales⁴⁸.

Los colegios universitarios aparecen en los siglos XV y XVI y “coinciden con la reforma espiritual, caminaban junto a la Universidad en lo pedagógico y científico y eran residencias creadas para la formación de hombres virtuosos, letrados y educados, pues la cortesía y usos sociales cobran renovada importancia. Tenían un fin humanitario, social y cultural, concretado en acoger y ayudar a los estudiantes pobres y aumentar la actividad cultural⁴⁹”.

El colegio, se consideraba mayor si se exigía para su ingreso el grado de bachiller y el resto lo eran menores o seminarios. Eran Colegios Mayores el Real de Santa Cruz de la Fe y Santa Catalina⁵⁰.

En el siglo XVII se crean los Colegios de San Dionisio y el de San Bartolomé y Santiago y en 1758 se pone en funcionamiento el de San Fernando. Pero tras la reforma de Carlos III se restringió la facultad de conferir grados de conventos, colegios y seminarios. Al comenzar el siglo XIX fueron tantos y tan variados los cambios políticos

⁴⁸ Calero Palacios, M.C. *La enseñanza y educación en Granada bajo los Reyes Austrias*, Instituto Provincial de Estudios y Promoción Cultural, 1978, págs. 55-223.

⁴⁹ Calero Palacios, M.C., “La Universidad de Granada y los colegios universitarios”, VV.AA., *Historia de la Universidad de Granada*, 1997, pág. 71.

⁵⁰ Ibidem. Calero Palacios, M.C., “La Universidad de Granada y los colegios universitarios”, VV.AA., *Historia de la Universidad...*pág. 78.

experimentados en nuestro país, que los colegios se fueron cerrando unos y despoblando otros⁵¹.

Al finalizar la guerra civil en 1939, los intereses creados en torno al sector de la educación por el régimen franquista pasan a preocuparse casi inmediatamente de este asunto publicando el Decreto creador de los nuevos Colegios Mayores, con la nueva interpretación acorde con los nuevos tiempos, de fecha 19 de febrero de 1942 (B.O.E. de 9 de marzo). “Este Decreto, anterior en un año a la Ley de Ordenación Universitaria, lanzado en un ambiente de completo desorden y remodelación, quiere sentar al menos las bases simbólicas que muestren la preocupación que en las altas esferas de la política educativa se siente por el asunto colegial⁵²”, pero habrá que esperar al Decreto de 21 de septiembre de 1942 (B.O.E. de 1 de octubre) para analizar con más de detalle lo que se pretende.

Los Colegios Mayores han de ser el órgano fundamental de la universidad que renace y la idea queda plasmada tanto en la idea de “educación integral del universitario” como en el hecho de establecer que “todos los escolares universitarios deberán pertenecer, como residentes o adscritos, a un Colegio Mayor”, según el artículo 5 del citado Decreto. Con esta pretensión se comprende que el régimen franquista quiere formar una minoría de acuerdo con los

⁵¹ Osorio Pérez, M.J., *Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago*, Universidad de Granada, Granada, 1987, pág. 17.

⁵² Montoro Romero, R. *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*. (Un análisis sociológico) CIS, Madrid, 1981, pág. 123.

principios del Nacional Catolicismo⁵³. Esta minoría sería la encargada de asegurar las bases del nuevo Estado.

“Los Colegios estarán bajo la suprema autoridad del rector de la Universidad donde estén situados y bajo sus órdenes directas deberán concentrar sus esfuerzos en la consecución de tres tipos de formaciones: En primer lugar, la religiosa. Para ello el mismo Ministerio designará un capellán capaz de desempeñar el cargo en cada uno de los Colegios. En segundo lugar encontramos la educación política. Este terreno pertenece a la Falange, y será ella la que designe los encargados de abonarlo. Y en tercer y último lugar, encontramos la llamada formación cultural, que engloba todo lo relativo a bibliotecas, clases privadas, deportes, etcétera⁵⁴”. Este Decreto aprueba también la posibilidad de que sean edificados y regidos por manos privadas, siempre que estén de acuerdo con los Principios del Movimiento Nacional, concede libertad de fijación de la pensión con carácter anual a los mismos Colegios y se proyecta la concesión de becas a través del Servicio de Protección Escolar Universitario, exigiéndose para su otorgamiento la presentación de un informe facilitado por el SEU.

La Ley de Ordenación Universitaria, de 1943, viene a ratificar lo ya establecido, pero años más tarde, en la década de los cincuenta, el abismo cuantitativo marcado por la relación plazas de Colegio/alumnos universitarios se hace cada vez más

⁵³ La Ley de Ordenación Universitaria (29 de julio de 1943) no se olvida de los Colegios Mayores, como tampoco el Decreto Orgánico de 26 de octubre de 1956.

⁵⁴ Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*. (Un análisis sociológico), C.I.S., Madrid, 1981, pág. 125

grande y se denuncia que los colegios no cumplen la función de proporcionar una formación “integral” (profesional, humana, social, política y religiosa) a los “futuros rectores de España” habiéndose limitado, en la mayoría de las ocasiones, a ser unas meras residencias con alguna actividad cultural complementaria para los estudiantes. La crítica se debe, sin lugar a dudas a que en el Decreto Orgánico de los Colegios Mayores de 26 de octubre de 1956 (B.O.E. de 14 de noviembre) se suprime la formación política, como consecuencia de los sucesos ocurridos durante el periodo ministerial de Joaquín Ruiz-Giménez, que estudiaremos más adelante. No obstante, muchos de los responsables de los colegios mantienen en su ideario “la formación humana en los órdenes religioso, político, social, estético, cultural o intelectual y la preparación para el ulterior perfeccionamiento de la sociedad⁵⁵”.

Es más, si se analiza con detenimiento la Ley de Ordenación Universitaria (LOU) se aprecia el relevante papel del Colegio Mayor en la Universidad en estos años al estar considerado como uno más de sus componentes y al mismo nivel que el Instituto o la Facultad⁵⁶. Muy distinta es la definición que hace de ellos la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa donde pasan a ser “órganos que se integran en la Universidad y

⁵⁵ Zubieta Irún, C. *Los Colegios Mayores en España ...* pág. 1.172.

⁵⁶ La Ley de Ordenación Universitaria en su artículo 17 decía que: “las Universidades, sin que por ello se rompa la unidad de su personalidad jurídica corporativa, tendrán, para el ejercicio de sus funciones primordiales, los siguientes órganos: 1º) Facultades Universitarias. 2º) Institutos o Escuelas de Formación Profesional e Instituto de Investigación Científica. 3º) Colegios Mayores. 4º). Secretariado de Publicaciones, Intercambio científico y Extensión Universitaria”.

participan en la formación y convivencia educativa⁵⁷”. Pero en los años que nos ocupan, los colegios mayores se regían por el Decreto de 26 de octubre de 1956 y fieles a la idea de que todo alumno tenía que estar adscrito a un colegio mayor, dividía al estudiantado en tres categorías: colegiales, aspirantes y adscritos; se especifica que el régimen interno del Colegio será regulado por unos Estatutos privados y se acuerda una Inspección y un Consejo General.

Los problemas de los Colegios Mayores no acababan de solucionarse y el Ministerio de Educación decide tomar cartas en el asunto aprobando una Ley el 11 de mayo de 1959 (B.O.E. de 12 de mayo) en la que se intenta proteger a los colegios mayores de la escasez de recursos que tienen en las tareas de integrar al estudiante en su seno. El fin de esta Ley es la de ofrecer ayuda estatal a todos ellos, ya sean estos privados o públicos y el medio de realizar tal ayuda serán las subvenciones.

De todas formas, el problema principal era la falta de nuevos colegios que paliaran la demanda estudiantil. A la altura de 1968 y de acuerdo con el estudio realizado por Montoro en su tesis doctoral, el número de Colegios Mayores en todo el país era de 163. La mayor abundancia de los mismos se daba ese año en Barcelona, con el 43,7 por ciento del total del Distrito; Madrid, pese a tener una considerable cantidad de ellos, no sobrepasaba el 40 por ciento sobre su total. El 63,8 por ciento de los Colegios masculinos estaban muy por encima de los femeninos, con el 34,9 por ciento y como contrapunto,

⁵⁷ La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa recoge en su artículo 101 la figura de los Colegios Mayores.

aparecen dos colegios en régimen mixto: la Casa de Brasil, en Madrid y el Colegio Gregorio de la Revilla, en Bilbao⁵⁸.

En fin, en el curso académico 1969-70 Granada contaba con doce colegios mayores (que, como en las demás universidades del país eran insuficientes para la cantidad de alumnos que engrosaban las aulas en los años sesenta) que tenían “personalidad propia” frente a la Universidad porque todavía no se había aprobado L.G.E. que los consideraría integrados en ella. De estos colegios, sólo tres eran de fundación directa de la Universidad (San Bartolomé y Santiago, Isabel la Católica y Nuestra Señora de la Victoria) y a ésta se sometían en su gobierno. La Junta de Gobierno de la Universidad conocía sus nombramientos, aprobaba sus cuentas, autorizaba sus pensiones económicas y las posibles revisiones de las mismas, etc. Había también otros nueve colegios que no dependían directamente de la Universidad de los cuales cuatro eran femeninos con orientación religiosa (Santafé, Santa María, Jesús-María y Montaigne,) y los otros cinco eran masculinos (Santa Cruz la Real, Albayzín, Gárnata, Loyola, Fray Luis de Granada) y dependían de otros organismos: PP. Dominicos, Opus Dei, A.C.Y.S., Compañía de Jesús y el Patronato de Obras Docentes del Movimiento⁵⁹.

Pese a lo dicho, el cambio social, político, económico y cultural ocurrido en la década de los sesenta se reflejaba, como no podía ser menos, en el ámbito de la educación y también en los colegios mayores que fueron

⁵⁸ Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco...*, pág. 130.

⁵⁹ *Memoria de la Universidad de Granada del curso académico 1969-70.*

olvidándose del Decreto de 21 de septiembre de 1942 que los había restaurado “para que realizaran su función educadora, en los principios de la moral católica, y procuraran inspirar sólidamente en los colegiales el espíritu de disciplina, austeridad, amor al trabajo, culto del honor y servicio a Dios y a España, consustanciales con los postulados del Movimiento Nacional⁶⁰” convirtiéndose, la mayoría de ellos, en focos de contestación universitaria al régimen franquista.

El centro *Nuevo Colegio Universitario*, que fundó el Dr. Galindo Blas inició su funcionamiento en el curso académico 1963-64, atendiendo, con un proyecto formativo de educación integral ideado por él, a la demanda de instituciones que acogieran al creciente número de alumnos que llenaba nuestras aulas. Por lo tanto, se encontraría incluido dentro de esta franja histórica de los años sesenta que acabamos de describir. Pero antes de analizar la obra del Dr. Galindo Blas, procederemos, en el capítulo siguiente, a esbozar su biografía.

⁶⁰ Decreto de 21 de septiembre de 1942, art. 7 (B.O.E. de 1 de octubre).

II. BIOGRAFÍA DE D. JAVIER GALINDO BLAS

1. Años de infancia.

Sobre su nacimiento sabemos que fue en Ronda (Málaga) el 6 de mayo de 1927 y se inscribió con el nombre de Javier, hijo de Antonio Galindo Morales, empleado de banca y Angustias Blas Tapia. No era el único hijo que nacía de aquel matrimonio puesto que tenía un hermano mayor de nombre Rafael y una hermana menor, Angustias, con la que se llevaba siete años. Durante los primeros años de matrimonio la familia vivió en la calle Cristo que estaba situada en la zona conocida como “El Mercadillo”, construida en el lado norte del Tajo, donde vivían los burgueses, mercaderes y oficinistas. El 16 de marzo de 1938 murió su madre de una septicemia (Javier tenía 10 años de edad) y se trasladaron a la zona de Ronda que se conoce como “La Ciudad”, que es la parte más antigua y noble ocupando la segunda planta de una casa situada en la plaza de la Iglesia Virgen de la Paz (patrona de Ronda), que todavía existe. Este cambio de domicilio fue debido a que el padre no quería que sus hijos encontrasen dificultades a la hora de desplazarse a sus respectivos centros educativos porque eran muy pequeños. En la misma plaza donde vivían se encontraba el Colegio de las Esclavas del Sagrado Corazón, donde se educaría la hija menor, Angustias, y a pocos metros de allí el Colegio Salesiano del mismo nombre donde estudiaron sus hermanos: Rafael y Javier⁶¹.

La ciudad de Ronda, de origen celta, fue luego enclave romano, visigodo y árabe antes de ser conquistada por los Reyes Católicos. Bajo la dominación árabe es cuando

⁶¹ Angustias Galindo Blas, hermana de don Javier Galindo. Entrevista realizada en su domicilio (ciudad de Ronda), el día 9 de diciembre de 2007.

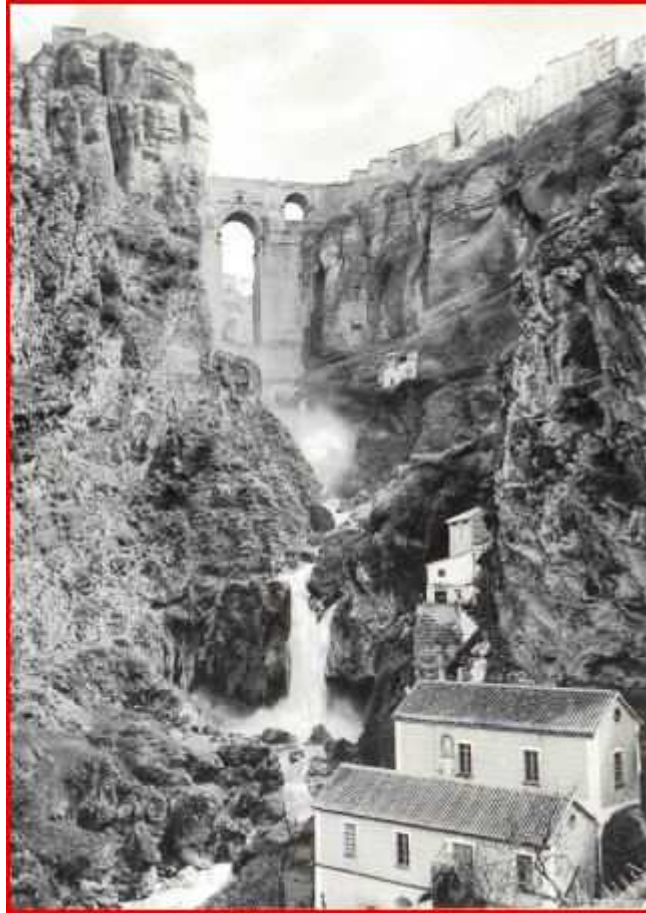
Ronda viene a tomar el lugar que le corresponde, llegando a ser una de las ciudades y fortalezas más importantes del sur de España y hasta el siglo XIX fue una localidad próspera y rica pero la invasión napoleónica y el bandolerismo propiciaron su decadencia.

Conocida por su impresionante puente sobre el Tajo (una garganta de casi 200 metros de profundidad) es una ciudad solitaria en medio de un paisaje de altas colinas y profundos desgarramientos que se encuentra arropada por sus propias tradiciones milenarias.

Los rondeños son acogedores con aquellos que les visitan, ya que su principal fuente de recursos proviene del turismo por sus numerosos tesoros artísticos y la cercanía de la costa. Se aprecia además un gran respeto por sus hijos predilectos y por la historia. De ahí sus casas nobles bien cuidadas y los monumentos singulares en los que se mira.

“Los rondeños -parafraseando al periodista Dionisio Pérez- son serios, son un poco hoscos, son fuertes, han sabido vencer a la Naturaleza que les era hostil, son austeros (...) son como castellanos viejos, como astures, como vascos. Recordad el toreo de Montes sin adornos ni fililíes sevillanos; recordad la oratoria violenta de Ríos Rosas; recordad la prosa seca, sin aliños retóricos, de Troyano, y los que no hayáis visto Ronda, concebiréis cómo allí fue tan brava y original la Naturaleza que supo modelar con la misma grandeza las piedras y los hombres...⁶²”

⁶² Garrido, F., *Ronda, eterna sugestión de viajeros*. Unicaja, Málaga, 2003, pág. 140.



1.- Ciudad de Ronda (el Tajo)

En ella nacieron, entre otras, figuras de la talla de ***Vicente Espinel*** (1550-1624) escritor, poeta y músico; ***Antonio de los Ríos Rosas*** (1812-1873) jurista y político español, que fue Ministro de Gobernación, Embajador de España en Roma y Presidente del Consejo de los Diputados en los momentos más críticos de la Unión Liberal; ***Francisco Giner de los Ríos*** (1839-1915), padre y alma de la Institución Libre de Enseñanza; ***Fernando de los Ríos*** (1879-1949), discípulo de Giner de los Ríos y representante del socialismo humanista, que fue Ministro de Instrucción Pública, de Justicia y de Estado de la Segunda República y Embajador en los EE.UU durante la guerra

civil y *Joaquín Peinado* (1898-1975) pintor, y uno de los más destacados representantes de la Escuela Española de París.

2. Los primeros maestros

De estos primeros años tenemos pocos datos. A lo sumo, que al pequeño Javier, le gustaba inventar juegos, como a la mayoría de los niños, y buscaba la participación en ellos de sus familiares y amigos. La guerra civil española, el acontecimiento histórico de mayor trascendencia, le sobrevino a una edad muy temprana, tenía nueve años. En cuanto a los estudios de enseñanza primaria tenemos el testimonio que él mismo nos ha dejado en una grabación. Dice así⁶³:

(...) Recuerdo que, antes del 36, frecuentaba una escuela que estaba en la calle llamada calle Nueva donde había dos profesores: el profesor don Alfredo, solía nombrar a De los Ríos, y otro profesor, que era de Gramática e Historia, don Juan Gómez, que también hablaba de De los Ríos. Y en la misma Ronda, por la parte de la estación (donde todavía se conserva esta sede de la RENFE, que entonces eran los ferrocarriles), yo, que tenía que ir frecuentemente a la estación porque unos tíos míos eran maquinistas de los ferrocarriles, pasaba por un grupo escolar -así es cómo se llamaba- donde algunas veces yo entraba porque daba clase también Martín Rivero, y al ser amigo de mi padre, tenía conversaciones con él y le preguntaba algunas cosas de matemáticas que no entendía; sobre todo de los quebrados, los teoremas y las

⁶³ Esta grabación fue realizada el día 12 de mayo de 1996 con motivo de la conferencia sobre *Fernando de los Ríos y la tradición humanista* que el Prof. García Casanova realizó en el Palacio de la Madraza en el mes de mayo del mismo año, en Granada.

medidas de capacidad. Y este hombre me sentaba en una silla enfrente de él (en el aula que ocupaba), y me daba unas explicaciones tan sencillas y tan adornadas de consideraciones humanas y personales que le propuse a mi padre pasarme al grupo escolar y dejar las otras escuelas, recibiendo la negativa de mi padre, porque, aunque era amigo de don Manuel Martín Rivero⁶⁴, pensaba que allí había una doctrina rara y extraña promovida por la Institución Libre de la Enseñanza y por ese personaje de De los Ríos que para mí era confuso porque confundía a Ríos Rosas, Fernando de los Ríos y a Giner de los Ríos.

Más adelante y en la misma grabación tenemos un nuevo testimonio en el que relata algunas secuencias de su vida pre-adolescente y la gran influencia que tuvo en él su abuela materna:

En Ronda había, supongo que estará aún, una estatua en bronce, de cuerpo entero, de Ríos Rosas. Y como esa estatua estaba colocada en la plaza del antiguo Ayuntamiento, que era el paso obligado para ir del Mercadillo a la Ciudad, donde estaba el Hospital, y donde trabajaba mi abuela Mariam Tapia Garrigues (que ocupaba un lugar de médico en el Hospital de Beneficencia, como se llamaba entonces), algunas veces, yo le acompañaba, y al pasar por la estatua de Ríos Rosas, le preguntaba: abuela quién es ese hombre. Y sin aclararme las confusiones que yo tenía sobre la

⁶⁴ Manuel Martín Rivero, Licenciado en Ciencias por la Universidad de Madrid (1933), entregó su vida a la enseñanza, legando un magnífico tratado viviente de pedagogía y metodología en su calidad de profesor de centros de Bachillerato y Enseñanza Profesional. Hoy existe un Instituto de Secundaria en Ronda que lleva su nombre.

personalidad y coetaneidad de ellos, me decía: Ese es un político que sabía mucho y tú Javier debes de estudiar mucho porque estudiando mucho es como se consigue salir de Ronda, ocupar un gran cargo y ser una personalidad. Mi abuela tenía un genio muy áspero y muy crispado e incisivo; era de Ávila y su hablar era muy breve y muy contundente.

Por eso, alentado por las recomendaciones de su abuela, a quien admiraba y quería muchísimo, y sabiendo que su familia tomaba nuevos rumbos porque su padre iba a contraer nuevas nupcias, se decidió por la vida salesiana animado y aconsejado por don Francisco de la Hoz (director del Colegio Salesiano donde estudiaba) y por don Julián Prieto y don Antonio Prieto, que eran también sacerdotes y amigos de su padre⁶⁵.

3. La vida eclesiástica en la Congregación Salesiana

A la edad de 13 años comienza en Montilla (Córdoba) el “aspirantado”, y allí estaría durante dos años hasta que en 1942 es admitido en San José del Valle (Cádiz) para cumplir el “noviciado”. En el mismo lugar hace un bienio (1943-45) de estudios filosóficos, iniciando así su preparación al sacerdocio. Da muestras de ser buen estudiante.

3.1. Los años de aprendizaje

Para contrastar y seguir aprendiendo la vida salesiana, es enviado como joven profesor al Colegio Salesiano Nuestra Señora del Carmen, en Utrera (Sevilla) donde pasa

⁶⁵ Cfr: Angustias Galindo Blas. Entrevista de fecha 9 de diciembre de 2007.

cuatro años (1945-49) dedicado a las prácticas de enseñanza y al cuidado de los alumnos internos, en un colegio y régimen de disciplina propios de aquel tiempo. El espíritu salesiano suavizaba el clima con la cercanía y la buena convivencia. Este colegio tiene la peculiaridad de ser la primera casa de los salesianos en España y de acuerdo con las conversaciones habidas en el seno de su familia al respecto, don Javier, siempre guardó un grato recuerdo de su estancia en él y lo visitó años más tarde con su mujer y sus hijos.

De 1949 a 1953 estudia los cursos de Teología en el Seminario Salesiano de Carabanchel Alto (Madrid), recibiendo la tonsura y órdenes menores en los dos primeros cursos y las órdenes mayores en el tercero y cuarto cursos. Al final de junio de 1953 se ordena sacerdote y canta su primera misa el día 25 de julio en el Santuario de María Auxiliadora del Colegio Sagrado Corazón de Ronda (Málaga), a la que asistieron sus familiares y amigos. Dicho evento terminaría con un almuerzo que se celebró en el emblemático Hotel Reina Victoria, que fue sufragado por la Fundación del Banco Hispano, donde trabajaba su padre⁶⁶.

Inicia de nuevo, ahora como sacerdote, la vida salesiana en calidad de maestro y asistente en el mismo Colegio de Utrera durante un curso (1953-54) y pasa otro curso (1954-55) como jefe de estudios del Seminario Filosófico Salesiano de Utrera, junto al Santuario de Ntra. Sra. de Consolación. “Era buen profesor, no tanto por su saber, como

⁶⁶ Ibidem. Cfr: Angustias Galindo Blas. Entrevista realizada el 9 de diciembre de 2007.

por la metodología que usaba con los alumnos. Impartía ese curso Griego, Literatura e Historia, haciendo que los alumnos se iniciasen en la investigación y en las técnicas de estudio. Realmente era innovador en la forma de transmitir conocimientos, tratando más de la búsqueda del saber. Los alumnos aprendieron con él a leer obras de literatura y a usar bibliografía para la elaboración de pequeños ensayos⁶⁷”.

Durante este último año académico (1954-55) comienza los estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Sevilla, donde había hecho el Examen de Grado (1951) pero no se examina.

3.2. Entre el Colegio Sagrado Corazón de Ronda y las Escuelas Salesianas de Granada.

Vuelve al Colegio Salesiano de Ronda para impartir clases de Bachillerato y al mismo tiempo se matricula en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Granada, donde había trasladado su expediente. De forma que a partir de este momento y durante los siete años siguientes, desempeñaría la labor de docente y discente al mismo tiempo, frecuentando dos lugares: Ronda y Granada y dos casas: Sagrado Corazón y Escuelas Salesianas. Tanto en un lugar como en otro, es gratamente recordado, como lo demuestran los testimonios que tenemos, y dejó huella.

En la actualidad, los Salesianos cuentan en Ronda con la Casa madre, pero no siempre fue así. Durante los años en los que él estuvo ejerciendo su labor educativa había

⁶⁷ Luis Serrano del Castillo, presidente de la Fundación de Antiguos Alumnos de D. Bosco. Entrevista realizada en Granada, el día 16 de abril de 2008.

internado (Sagrado Corazón), escuela popular para niños pobres (Santa Teresa), casa de los salesianos mayores y enfermos (Casa don Bosco) y el santuario donde se venera a la Virgen Auxiliadora, patrona de la Congregación.

Durante los años que pasó en El Castillo (nombre coloquial que se le da en la ciudad al Colegio del Sagrado Corazón) como jefe de estudios se tiene un dato significativo que nos puede dar una idea de la trascendencia que su figura tenía ya en aquellos años. Es la respuesta de uno de sus alumnos al recordar su pasado:

Cuando don Javier llegó, allí entró la luz⁶⁸.

En cuanto a la relación que tuvo con las Escuelas Salesianas de San Juan Bosco de Granada se iniciaron, como hemos dicho anteriormente, con motivo de sus estudios universitarios y a esta Casa volverá reiteradas veces desde Ronda (donde estaba destinado) hasta terminarlos.

Los orígenes de la presencia salesiana en Granada se remontan a un lejano 2 de julio de 1916 en que los hermanos López-Barajas y Damas (doña Concepción, Mercedes y don José) hicieron donación a la Congregación Salesiana de unos terrenos, la Huerta de Capuchinos, que poseían en el Campo del Triunfo.⁶⁹ Pero hasta el año 1946 no se toma posesión de la citada huerta y más tarde llegarían dos sacerdotes que

⁶⁸ Cfr.: Angustias Galindo Blas. Entrevista realizada el 9 de diciembre de 2007.

⁶⁹ Asociación Antiguos Alumnos y Antiguas Alumnas de D. Bosco. Boletín nº 4 (2ª época noviembre-diciembre), Granada, 2007, pág. 13.

pusieron en marcha el proyecto de la Casa y las Escuelas: don José María Manfredini y don Ángel Mateos.

En esta época del Triunfo (porque, más tarde, en el año 1977, los Salesianos se trasladan al Zaidín), se pueden distinguir dos etapas. La primera está comprendida entre los años 1947 a 1960, aproximadamente, y se conoce como etapa “carismática”; la segunda, abarcaría desde 1960 a 1970, aproximadamente, y es la etapa de “esplendor”. Por tiempo y afinidad a D. Javier habría que relacionarlo con la etapa “carismática”, aunque también vivió los primeros años del “esplendor salesiano”.

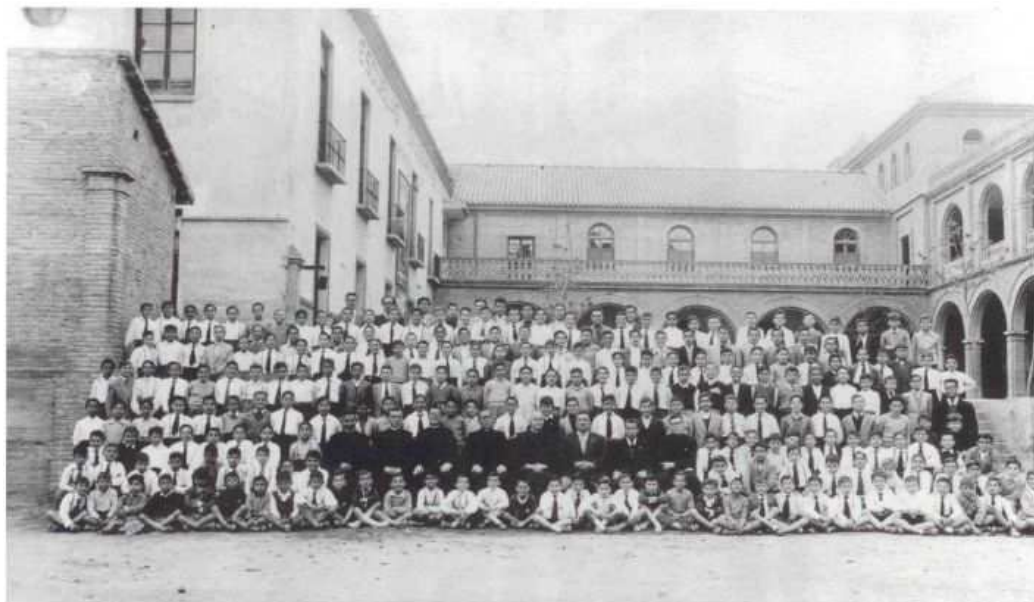
“Cuando llegaron los salesianos al Triunfo – comenta Miguel Ángel Pareja- se encuentran en lo que se denomina el ensanche de la ciudad, es decir, una zona periférica por donde la ciudad va creciendo. Más allá estaba la estación de ferrocarril, el barrio de San Lázaro, las Eras de Cristo y el Cercado Bajo de Cartuja (entonces llamado simplemente Cartuja). En medio, la ermita de San Isidro. De vecinos los Capuchinos. Por encima, el barrio de la calle Real. Enfrente, la plaza de Toros, ya en desuso, y el monumento a la Inmaculada (a espaldas de la Normal)⁷⁰”. Las clases comenzaron en el curso 1947-48 y los alumnos que asistían a ellas pertenecían a los barrios antes citados, poblados de humildes temporeros, y de los pueblos cercanos. En las Escuelas Salesianas, los niños no sólo estudian sino que

⁷⁰ Pareja, Rivas, M.A, “Los Salesianos en Granada. ¿Cuál ha sido su aportación?”, Granada, 2009 págs. 4-7.

“viven allí” porque el Centro está abierto todo el día y durante todos los días de la semana.

“Aquellos eran unos salesianos que más que austeros vivían pobres. Ellos dieron a Granada una pincelada social desconocida: la preocupación por las clases sociales. Se ocupaban de alumnos gratuitos y sin ayudas oficiales (sólo aquella que ellos mismos buscaban o la que recibían de la generosidad) iban mejorando el Colegio, formando a sus alumnos en talleres (imprenta, ebanistería, carpintería) y cuando estaban preparados les buscaban trabajo en las distintas empresas de la ciudad⁷¹”.

Entre las actividades que se organizaban están el oratorio festivo los domingos y jueves por la tarde, el Círculo de Domingo Savio y aquellas otras enfocadas a alumnos que habían terminado sus estudios o los habían dejado.



2.- Alumnos en el patio de las Escuelas Salesianas de Granada.

⁷¹ Asociación Antiguas Alumnas y Antiguos Alumno de Don Bosco..., pág. 13

De aquella época contamos con el testimonio de algunos antiguos alumnos que han sabido valorar lo que aquellos salesianos hicieron por ellos en un tiempo de posguerra en el que todo estaba por hacer. Aquellos estudiantes son, en palabras de Luis Serrano “los chaveas 50⁷²”. El recuerdo más significativo es el de don Ángel Mateos, que fue un referente para muchos y su función en Granada es equiparada a la que realizó el mismo san Juan Bosco. El padre Javier, es recordado por su “bondad cordial y profunda, actitud vital, templanza y su carácter cercano y abierto”. Así lo manifiestan un grupo de internos que lo conocieron:

Era buen salesiano⁷³, buen consejero y muy participativo en los juegos del patio, y el más grande por su estatura; su frase: "al que me toque la coronilla le doy un caramelo", le hacía estar durante los recreos en continuo movimiento con un montón de niños dando saltos detrás de él (...) Cuando tenía ocasión de dirigirse a alguno de nosotros era para hacernos alguna pregunta enigmática que nunca llegábamos a contestar, consiguiendo que pensáramos en la respuesta durante todo el día y a veces mucho más, hasta que la acertabas o se te olvidaba (...) Hacía todo lo posible por reunirse con nosotros después de la cena y se interesaba por nuestros estudios, inquietudes, etc.⁷⁴.

⁷² Pareja Rivas, M.A, “Los salesianos en Granada”, ... Pág. 8.

⁷³ De acuerdo con el sistema educativo de don Bosco, el educador es un individuo consagrado al bien de sus alumnos y uno de sus elementos es la “presencia física” de los educadores entre los jóvenes.

⁷⁴Cfr.: Luis Serrano del Castillo. Entrevista realizada el día 16 de abril de 2008.

En cuanto a la relación del padre Javier con su superior, el padre Ángel, tuvo que ser de gran respeto y admiración, tal y como lo demuestra en una carta publicada en Patria tras su muerte:

(...) Hemos conocido bastante al padre Ángel y en memoria de él y como homenaje a los muchos amigos que él tiene en esta sensible ciudad damos estas líneas cuyas ideas serán también difundidas por Radio Granada, diariamente, durante esta semana a las dos de la tarde. Don Ángel era un sabio porque simplificaba “todo”, quedándose con la verdad (...) La armonía fue otra de sus preocupaciones de modo que todas las comunidades religiosas y pedagógicas de Granada vieron siempre en él un altísimo sentido de la armonía, preludio de la unidad que ha sancionado el Concilio Vaticano II. (...) Un anecdotario denso y lleno de humor se podría contar de él como manifestador excelente de sus dotes de sencillez y santidad sin complicaciones. (...) Termino esta semblanza de recuerdo, de estima y de amor a todos sus amigos recordando que don Ángel solo sufría por una cosa: Por no poder dejar contentos a todos⁷⁵.

La segunda etapa del Triunfo, sin embargo, será muy diferente a la primera, porque el número de alumnos se triplica, las instalaciones mejoran, los alumnos pagan una cuota por sus estudios, han desaparecido las escuelas profesionales, se imparten clases de Bachillerato, ha aumentado el profesorado seglar, la casa de Granada deja de

⁷⁵ Galindo Blas, J. “Ha fallecido el P. salesiano Ángel Mateos Calvo”, Patria, nº 9.707, Granada, 15-XII-1966, pág. 13.

ser deficitaria económicamente y la institución comienza a llamarse “Colegio San Juan Bosco”.

Además, desde principios de los sesenta comienzan a funcionar el Cine-club y el Centro Juvenil. Éste último llegó a tener más de 300 asociados, contaba con servicio de bar, discoteca, juegos de mesa, salón social, biblioteca, etc. y organizaba actividades, sobre todo deportivas (tenis, ajedrez, fútbol, ping-pong, jockey). En cuanto al El Cine-club, tuvo un gran protagonismo entre la juventud granadina porque se proyectaban películas de gran calidad, algunas perseguidas por la censura. Fue su creador el salesiano D. Francisco Guzmán pionero en la ciudad de Granada en métodos audio –visuales y precursor de los estudios de FP de Imagen y sonido.

3.3. Los estudios universitarios.

Del expediente académico de D. Javier se desprende que realizó los estudios de Licenciado en Filosofía y Letras, Sección de Historia, en la Universidad de Granada.

El plan de estudios que cursó tiene su base en el Decreto de 7 de julio de 1944, que establece un periodo de estudios comunes “en el que escolar adquiriera una formación básica en Filosofía, Historia y Lingüística, sin perjuicio de que las disciplinas se maticen más tarde en una etapa de especialización con trayectorias aparte”⁷⁶. El examen de ingreso y la prueba final de Licenciatura son preceptivas “así

⁷⁶ B.O.E. núm. 217, pág. 5912.

como un sistema cuidadosamente orientado de seminarios y clases prácticas para facilitar a los escolares un aprendizaje de la máxima utilidad y eficacia”. En cuanto a los cursos monográficos (en los que se persigue una formación intelectual más completa a los efectos de la investigación científica), serán de preparación para el Doctorado, y se cursarán también durante la Licenciatura, siempre que los recomiende el catedrático que dirija al alumno.

Pero el Ministerio de Educación Nacional que presidía Joaquín Ruiz Giménez y Cortes realizó una reforma, que fue publicada por Decreto de 11 de agosto de 1953⁷⁷, dividiendo las enseñanzas en cinco cursos: dos de estudios comunes y tres de licenciatura especializada, según las distintas Secciones de la Facultad. En todos los planes, además de las disciplinas que se había establecido, a partir del segundo curso, se estudiaban las enseñanzas de Religión, Formación Política y Educación Física.

La Licenciatura la realizó don Javier en cuatro cursos académicos⁷⁸ (dos de comunes y tres de especialidad) de los cuales las mejores calificaciones las obtuvo en el primer curso de la especialidad de Historia (cuatro matrículas de honor y tres sobresalientes). De las asignaturas de Religión y Educación Física no tuvo que examinarse por estar exento y en cuanto a Formación Política, aparece con un simple Aprobado en todos los cursos. Se matriculó asimismo de seis cursos monográficos, durante la Licenciatura, que también supera.

⁷⁷ B.O.E. nº 241 de 29 de agosto de 1953, pág. 5185

⁷⁸ Segundo y tercer curso de especialidad los aprobó en el mismo curso y como alumno de enseñanza libre, solicitando la dispensa de escolaridad, que le fue concedida.

Con fecha 14 de noviembre de 1959 defendió su Memoria de Licenciatura sobre el tema: *Notas para el estudio de la Universidad de Sigüenza: Constituciones y Estatutos*, obteniendo la calificación de Sobresaliente por unanimidad. Asimismo obtiene el Premio extraordinario de Licenciatura en el mes de diciembre del mismo año, según consta en la certificación académica personal que firma don Juan Sánchez Montes, catedrático numerario y Secretario de la Facultad de Filosofía y Letras, el día dieciocho de enero de mil novecientos sesenta.

Los cursos monográficos del Doctorado, así como la asignatura, previos a la realización de la tesis doctoral, los concluyó en el año 1961 y con fecha 31 de octubre de 1962 defendió su tesis titulada: *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara). Historia interna de su espíritu, siglos XV y XVI*, obteniendo la calificación de Sobresaliente.

Años más tarde solicitará traslado a la Facultad de Filosofía y Letras, Edificio B, de la Universidad de Madrid, para cursar estudios de Psicología y Pedagogía, traslado que le fue concedido y autorizado por el Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada, previo pago de los derechos correspondientes, en el mes de julio de 1972. Sin embargo no consta que llegase a matricularse y tampoco podemos averiguar si llegó a contactar en Madrid con el profesorado que impartía las clases, dada su condición de autodidacta.

3.4. La importancia de la tesis doctoral

La realización de la tesis doctoral marcará, como veremos más adelante, un antes y un después en la vida de D. Javier.

El objetivo que se propone es el de desentrañar la Historia interna de la Universidad de Sigüenza durante los siglos XV y XVI. Es decir, como él mismo escribe a puño y letra en una de las hojas del propio ejemplar, mostrarnos “dos siglos del Mundo Moderno desde Sigüenza⁷⁹”, pero además con la certeza del que sabe que está “dando cuerpo, por primera vez, a unas ideas, hasta ahora, abandonadas como cosa sistemáticamente estudiadas⁸⁰”.

La Universidad de Sigüenza tiene sus orígenes en el Colegio – Academia de San Antonio de Portaceli que fundó Juan López de Medina. “La obra de López de Medina –dice el Dr. Galindo en su tesis- fue un audaz proyecto para su tiempo. Esta audacia se hizo de originalidad, de gran voluntad, de rigurosas decisiones, de atenta consideración del pasado, del presente y del previsible porvenir⁸¹”.

El tema desborda los límites normales de un trabajo de este tipo por su propio contenido, por eso sólo vamos a tratar algunos rasgos generales de la misma. En otro orden de estudio, cabe destacar el enorme respeto que siente por el fundador el Colegio San Antonio de Portaceli a quien dedica

⁷⁹ Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 30.

⁸⁰ Ibidem, Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 426.

⁸¹ Ibidem, Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 17.

múltiples alabanzas a sus numerosas virtudes, considerándolo un genio entre genios.

La metodología científica utilizada es la de las “ciencias especulativas históricas” y el plan de trabajo se desarrolla a lo largo de tres densas partes. La primera comprende la teoría del trabajo y consta de seis capítulos, entre los que hay que destacar por su importancia: la realización de una ambientación histórica sobre los siglos XV y XVI; el estudio del sistema formativo; la estructura del proyecto (con un apartado dedicado a la “democracia seguntina”); el Espíritu seguntino (con un apartado sobre el Ideario y otro sobre la originalidad del proyecto) y los contrastes elementales con otras instituciones. La segunda contiene la parte documental y consta de doscientas “unidades legales”, ordenadas cronológicamente sobre las Constituciones. Y la tercera parte se compone de los índices y materias que acompaña de 982 notas bibliográficas y documentales.

El Colegio Portaceli presenta unas características que lo hacen único en su tiempo y entre ellas cabe destacar que fue el primer colegio que no se fundó a expensas de la universidad sino todo lo contrario: fue Colegio – Academia para después convertirse en Colegio – Universidad, aunque el aporte científico de mayor calado se encuentra en demostrar que el estudio del Colegio supone encontrarse “con las raíces de la gran Universidad de Alcalá de Henares⁸²” que fue, junto a la de Salamanca, el modelo a seguir durante la Edad Moderna en educación universitaria. Pero, es más, “esta originalidad

⁸² Ibidem. Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 17.

seguntina es tanto más digna de tenerse en cuenta porque antes de que se funden los Colegios Mayores, siguientes a San Bartolomé, en Salamanca, ya el Colegio seguntino funciona plenamente⁸³. Este descubrimiento es de suma importancia porque D. Javier descubre y demuestra en su tesis – que se encuentra sin publicar-- que el Colegio Portaceli es un colegio matriz que hará escuela en la educación universitaria de la España Moderna.

Pero al margen de su categoría científica, el hecho más relevante de esta tesis radica en que el padre Javier se da cuenta de que “las modernas Residencias y Colegios Mayores actuales no alcanzan su cometido porque no están dotadas de un espíritu que tenga en cuenta las exigencias de la ciencia, los modos psicológicos contemporáneos, las variaciones de los tiempos y la consecución de fines institucionales, respecto de la universidad y la sociedad⁸⁴”. “Hoy - dice, en la introducción- el desarrollo y perfeccionamiento de los Colegios Universitarios ofrece la fórmula eficiente para el modelado integral de los contingentes universitarios⁸⁵”.

Y más adelante concreta las ideas que está barruntando: “No nos resistimos a imaginar un “Colegio actual” que funcionara con sus Profesores, con sus “Cátedras”, con su espíritu fundacional definido y plasmado; como Universidad. Colegio – Universidad, fórmula la más

⁸³ Ibidem, Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 434.

⁸⁴ Galindo Blas, J, *La Universidad de Sigüenza...*, pág. 17.

⁸⁵ Galindo Blas, J, *La Universidad de Sigüenza...*, pág. 19.

perfecta de todas⁸⁶”. Luego, aquí mismo, en las páginas de su tesis está trasladando las ideas aprehendidas de un humanismo incipiente que comenzaba a despuntar en la España del siglo XV a la España del siglo XX que está comenzando a salir de su letargo y se preparaba también para abordar una nueva etapa, tanto a nivel político como social, cultural y religioso.

El siguiente paso consistirá en poner en marcha su proyecto.

3.5. El traslado al Colegio San Isidro Labrador de La Orotava (Tenerife).

Después de la defensa de su tesis doctoral fue invitado a quedarse como docente en la cátedra de Historia por el director del trabajo: Prof. Dr. D. Juan Sánchez Montes, pero no tuvo el beneplácito de la Congregación y es trasladado al Colegio de San Isidro Labrador de La Orotava (Tenerife) donde se dedicó de lleno a su labor educativa, durante el curso académico que acababa de comenzar (1962-63), como encargado de la pastoral juvenil. Esta Casa estaba necesitada de personal porque pocos años antes se había incrementado considerablemente el número de alumnos internos (hasta 50), procedentes de pueblos de las tres islas, de manera que fue recibido con los brazos abiertos. Desde el año anterior a su llegada ocupaba el cargo de director don José Mondéjar Lerma, quien dejó el mejor de los recuerdos por su espíritu de servicio,

⁸⁶ Galindo Blas, J, *La Universidad de Sigüenza...*, pág. 19.

competencia y espiritualidad. A él se debe el reconocimiento oficial de los estudios. De aquellos años tenemos el testimonio de uno de sus alumnos, Pedro Cruz⁸⁷, que así lo recuerda:

“D. Javier era un buen profesor, se diría que fuera de serie (...). Además, era un sacerdote con ideas propias y avanzadas que algunos salesianos no entendían”. En cuanto a la labor de catequista que ejercía en aquellos años en La Orotava, consistía en la realización de actos litúrgicos y charlas de tipo religioso, destacando la función realizada en el Oratorio Festivo que es el mensaje más significativo que ha quedado de don Bosco y consistía en recoger a los chavales que no eran del colegio y ofrecerles una atención pastoral”.



3.- Fachada Colegio Salesiano. La Orotava.

⁸⁷ Pedro Cruz Sacramento estuvo en el “Nuevo Colegios Universitario” que fundó D. Javier en sus años de estudiante. Estudió Magisterio en la Escuela Universitaria del Profesorado “La Inmaculada. Ave María” y la Licenciatura en Filosofía y Letras, Sección de Historia, en la Universidad de Granada. Asimismo, se dedicó a la docencia, como Pedagogo de Educación Especial. Entrevista realizada el día 16 de julio de 2008.

3.6. De nuevo en Granada.

En Granada ya había empezado a preocuparse por el mundo universitario y por el fracaso de muchos jóvenes al comenzar su carrera y en su tesis queda reflejada la idea de encauzar esta problemática mediante la fundación de un colegio donde se pudiesen formar alumnos universitarios⁸⁸ pero es allí, en las islas, donde ve clara la posibilidad de realizarlo.

No sabemos si planteó la idea a la Congregación Salesiana y en su caso, si fue atendida o no por sus superiores, lo que sí es cierto es que en el curso académico siguiente volvió a Granada, a las Escuelas Salesianas del Triunfo, como director técnico. Tampoco sabemos si este traslado fue a petición suya o no. De lo que sí tenemos noticias es de que cuando llegó a Granada, en el otoño de 1963, ya no participaba de las funciones habituales de la Congregación sino que estaba con ellos en calidad de huésped y de profesor de apoyo. Es más, solicitó el proceso de la dispensa del celibato sacerdotal, que obtuvo siete años más tarde⁸⁹ (poniendo grandes dosis de esmerado trabajo, pasión y fe como todo lo que emprendía) y comenzó a gestionar su proyecto universitario.

4. La producción humana.

El humanismo generalista lo descubrió don Javier investigando la historia interna de la Universidad de Sigüenza

⁸⁸ Galindo Blas, Javier. *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*. pág. 9.

⁸⁹ La dispensa le fue concedida por el Papa en 1970

(Guadalajara) durante los siglos XV y XVI, tema de su tesis doctoral (como ya hemos dicho) que presentó y defendió en Granada. “La característica más destacable es que en estos siglos del Renacimiento había una escuela de fundadores y de figuras notables que se esforzaron en conseguir lo más bello y práctico para los centros educativos por medio de la interioridad y de los valores del alma, y, en el mejor de los casos, de la ley, para lograr fecundar a los estudiantes superiores, procurando mantener lo imaginario dentro de los límites humanos, y de no borrar los caminos de la ética⁹⁰”.

Concluida esta investigación don Javier quiso probar si aquel Ideario original y apenas estrenado (que unía los tiempos antiguos con los modernos) se podía llevar a cabo en el siglo XX como proyecto histórico imitable y fundó en el año 1963 un centro educativo y de convivencia que llamó Nuevo Colegio Universitario; una experiencia universitaria de carácter independiente, sujeta a la conciencia de cada uno de los individuos que la formaban y basada, fundamentalmente, en planteamientos de autoformación integral, cuyo funcionamiento estudiaremos en el capítulo siguiente.

El 14 de marzo del año 1970, en Marbella (Málaga) contrajo matrimonio con María Luisa Calvo Niño, profesora de la Universidad de Granada, de cuya unión tuvo seis hijos: Javier, Alejandro, Luis, Pablo, Daniel y Beatriz.

A partir de entonces, abandona el proyecto educativo EICU (también llamado Nuevo Colegio Universitario) y decide ejercer el humanismo generalista como base de su

⁹⁰ Galindo Blas, J., “Prólogo”. *Poesía generalista*. Moreno Arenas, C., pág. 14.

profesión de Personógrafo (el que conoce a las personas), actividad a la que se dedicó hasta el final de sus días.

El método personográfico inventado por él consistía en desentrañar la “geografía de la interioridad”, es decir, lo que constituye el cimiento y la raíz de nuestra persona pero también el vaivén de todos sus elementos y de las finalidades o tendencias que van de lo material a lo permanente y de lo permanente a lo material, para lo cual se suelen usar las palabras inmanente y trascendente⁹¹”.

Ha habido muy pocos intelectuales en el siglo XX que se hayan atrevido a estudiar al hombre desde el Renacimiento y no desde las ideas racionalistas que instauró la modernidad. El pensamiento del Dr. Galindo Blas podría muy bien inscribirse en el seno de la crisis de la racionalidad moderna diagnosticada por pensadores como Ortega y Gasset, Heidegger, Zambrano, Adorno, Husserl, Horkheimer, y Walter Benjamín. De ahí la importancia de su investigación en este campo y de la “praxis” llevada a cabo en su consulta de la calle Recogidas, nº 59, séptimo, donde atendía a todo aquel que pedía ser recibido.

El método ideado por él se encuentra en un manuscrito que no publicó titulado *Introducirse en el saber*⁹², sus ideas sobre la Poesía están recogidas en un ensayo que lleva el nombre de *Indagación poética o crítica de una poesía*

⁹¹ Galindo Blas, J. *Introducirse en el saber*, manuscrito inédito del cual existe una grabación finalizada en Granada, el día 12 de abril de 2000.

⁹² Ibidem. Galindo Blas, J. *Introducirse en el saber*...

*verosímil*⁹³ y los resultados de su investigación sobre la *metafísica de la inspiración*⁹⁴ se encuentran igualmente recogidos en un ensayo que se ha publicado post mortem.

No estaba a favor de la producción bibliográfica (tan masiva en la actualidad) porque creía que se publicaba solamente para tener una literalidad informativa (de cantidad) y no con la seriedad que comporta servir a los demás. Es por esta razón por la que no publicó nada; para él lo importante era la inmediatez del conocimiento puesto al servicio de los demás. Lo efímero de la vida y lo efímero de la sabiduría. No obstante, si se pudiese recopilar todo el material, tanto escrito como oral, que salió de su despacho durante los casi treinta y cinco años que estuvo ejerciendo la profesión liberal de personógrafo, se podrían editar un centenar de artículos, si no más, y otros tantos ensayos de los temas más variados que se puedan imaginar, dada su incansable actividad interdisciplinar.

Además, no consideró necesaria la jubilación y estuvo trabajando hasta el final de sus días (77 años). De manera que el ensayo sobre *La metafísica de la inspiración*, que fue su última producción humana, acabó de revisarlo tres meses antes de su muerte, y la última disertación sobre *El legado basado en valores humanos*⁹⁵ fue impartida un día

⁹³ Moreno Arenas, C. *Poesía generalista. De la inmanencia a la trascendencia*. Grupo Editorial Universitario, Granada, 2002, pág. 17.

⁹⁴ Moreno Arenas, C. *La metafísica de la inspiración* (manifiesto estético para poetas posmodernos). Natales, S.L. Granada, 2006.

⁹⁵ Galindo Blas, J: "El legado basado en valores humanos". Inédito. Granada, 23 de diciembre de 2004.

antes de ser hospitalizado aquejado de una fuerte neumonía y malestar general.

El Dr. Galindo falleció el día 7 de febrero de 2005 en el Hospital Nuestra Señora de la Salud de Granada. Tres años antes había recibido la mención de honor del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados⁹⁶ por toda su carrera, por la fidelidad al colegio y dedicación plena a la enseñanza. En su lápida reza: *Esperando la resurrección.*

5. La semblanza de un maestro.

D. Javier Galindo fue un hombre que se caracterizó por su profunda humanidad, amante de apreciar y cultivar todas las facetas de la vida que pueden enriquecer al ser humano. Su entrega fue incondicional para aquellos que le necesitaban y su valía humana e intelectual quedó demostrada en su enorme capacidad para ayudar a los demás.

El amor al trabajo bien hecho, la sensibilidad y la honestidad fueron cualidades innatas en él, cualidades que potenció y puso al servicio de la enseñanza, de la educación y de la sociedad.

D. Javier, tenía una mentalidad y unos criterios amplios, sin tabúes sociales, algo insólito en la época. Su forma de ser valiente y verdadera, así como su autenticidad en todas las situaciones en que se movía, chocaban con el ambiente cerrado y aferrado a las tradiciones que había tanto

⁹⁶ La mención de honor la recibió el 26 de abril de 2002.

en la congregación religiosa en la que estuvo inmerso como la que emanaba de la sociedad pueblerina y pacata de nuestra ciudad y de los poderes, tanto políticos como intelectuales, por los que se regía. Por eso, se ganó la enemistad de algunos, que no le perdonaron nunca su manera de ser.

Era una persona calmada y reflexiva, amante del contacto humano y del humor inteligente, que practicaba habitualmente.

Al igual que los grandes maestros, el doctor Galindo Blas, don Javier, como lo llamaban sus discípulos tenía:

- una intuición especial, algo así como una especie de adivinación para ver el interior de las personas.
- subyugaba con su mimetismo.
- se enfadaba muchísimo con la irremediable ignorancia y con la maldad de las personas.
- era un virtuoso de la “oralidad”, de manera que sabía transmitir sus conocimientos mediante la “palabra” (y la parábola) que dirigía al centro de la persona para despertarle.
- tenía un gran sentido de lo trascendente y una profunda espiritualidad.
- su pensamiento desde el comienzo incluía ya una ética. De manera que su persona y su obra conformaban una coherencia perfecta.

- La atmósfera de su alma hiperpoética⁹⁷ irradiaba una paz interior que invitaba al recogimiento.

En palabras de Francisca Sánchez, se destacaba por “el amor tan genuino que demostraba por las personas y la forma en que aderezaba sus conocimientos con humor y con una crítica desprovista de cualquier acritud” (...)“su altura le hacía humilde, su sencillez ligero y su valor y entrega le enaltecían (...) “con su extraordinaria sensibilidad, pericia y entrega acompañó y supo enseñar a aquellos que estábamos deseosos de crecer. Y esa luz que desprendía “y desencadenaba un sentimiento de admiración” podía venir muy bien, de su inconmensurable bondad⁹⁸”.

D. Javier dejó huella en aquellos que le conocieron y hoy le recuerdan porque para ellos era un hombre excepcional, de inteligencia privilegiada, austero, valiente y de gran corazón, comprensivo y entregado a los demás hasta límites insospechados.

⁹⁷ Ortega y Gasset, J., “Ensayos Filosóficos. Biología y Pedagogía”, *Obras Completas*, Tomo II, Taurus, Madrid, 2004, pág 429.

⁹⁸ Francisca Sánchez Malagón es Licenciada en Psicología y Diplomada en Enfermería por la Universidad de Granada. Entrevista realizada en Granada, el día 14 de septiembre de 2008.

III. LA FUNDACIÓN DEL NUEVO COLEGIO UNIVERSITARIO

El Centro de Educación Integral Colegiada Universitaria (E.I.C.U.) o Nuevo Colegio Universitario, de carácter privado, independiente y autónomo, comenzó a funcionar en el curso académico 1963-64 y se regía por los principios del Ideario que el Dr. Galindo Blas dejó escrito el 17 de septiembre de 1968⁹⁹.

La estructura de la institución se basaba en un montaje disciplinar, social, económico, docente y jerárquico. Respecto al espíritu se puede decir que se concretaba en la vocación y en el amor para crear, mediante la autoformación, un individuo nuevo, rasgo que tiene que ver con la herencia bien aprehendida del Renacimiento Humanista.

Los frutos de este sistema, que su fundador consolidó y cuyo ciclo formativo se concretó en seis años, están (como también aparece anotado en la tesis que defendió sobre la Universidad de Sigüenza) en la fama de los estudiantes bien formados, que es un hecho.

1. Organización.

El Colegio se componía de chicos y chicas en disposición de empezar una carrera superior. Entre éstas, también se consideraban las de Magisterio, que en opinión de su fundador, deberían llamarse de la Especialidad de Humanidades.

⁹⁹ Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del E.I.C.U.* Granada, 1968.

Los cargos de este Colegio podían recaer indistintamente en una chica o en un chico, ya que se profesaba el principio social de la igualdad entre hombre y mujer. De hecho fueron ocupados, a partir de 1965 por María Luisa Calvo Niño¹⁰⁰, el de directora de las chicas y Pascual Rivas Carrera¹⁰¹, el de director de los chicos.

Además del cargo de director y directora se contemplan otros como los de administrador, jefe de estudios y responsable general que “así como jurídicamente no es elemento radical de la sociedad sino contratado, ni económicamente es dueño ni empleado, doctrinalmente, sí es la máxima autoridad¹⁰²”. Este cargo lo ocupaba el Dr. Galindo Blas, que se define a sí mismo como “un profesional investigador y graduado universitario que realiza una gestión personal y no de la Congregación Salesiana¹⁰³”. Además de sus funciones, el responsable general llevaba *el libro de costumbres*, en el que “se aprueban aquellas que, experimentadas, han dado buen y permanente resultado; el

¹⁰⁰ María Luisa Calvo Niño, catedrática de universidad, ha estado desempeñando su labor docente e investigadora en la Universidad de Granada hasta el pasado año 2007, en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, del que fue directora.

¹⁰¹ Pascual Rivas Carrera, catedrático de universidad, fue rector de la Universidad de Granada. En la actualidad sigue desempeñando su magisterio en el Departamento de Estratigrafía y Paleontología.

¹⁰² Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del E.I.C.U.* Granada, 1968, pág. 27.

¹⁰³ *Ibidem*, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...*pág. 42.

patrimonio más rico de la colectividad respecto de la convivencia¹⁰⁴”

1.1 El espacio físico

La primera sede de esta organización estuvo ubicada en la plaza de San Isidro nº 5 donde el padre Javier había alquilado la cuarta planta de este edificio. Tanto el alquiler y los gastos de la comunidad así como el mantenimiento y el equipo de las personas que trabajaban con él, personal de servicios, etc., se sufragaba con los ingresos obtenidos por la matrícula de los alumnos residentes así como algunas cantidades primeras que recibió en concepto de donación y otras que consiguió en calidad de préstamo. Al principio comenzó con pocos estudiantes, seis a lo sumo, pero el número se fue ampliando hasta cubrir unas veinticinco plazas, aproximadamente¹⁰⁵.

Más adelante, durante los cursos 1964-65 y 1965-66 se alquilaron otros pisos en distintos lugares de la capital, que no podemos precisar con exactitud por falta de documentación pero que estaban situados en la calle San Juan de Dios y alrededores hasta que en el curso académico 1966-67 se decidió cambiar la sede a un nuevo emplazamiento situado en la calle Recogidas. Las habitaciones de los chicos estaban en un edificio y las de las chicas en otro, en la calle Granados.

¹⁰⁴ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 35.

¹⁰⁵ Cfr. Entrevista realizada a Pedro Cruz Sacramento en Granada, el día 16 de julio de 2008.

Luego, el Sr. Fermín Garrido de la Cuesta, dejó su casa durante dos años (1967-1969) que consistía en una planta entera de pisos que estaba situada en el Camino de Ronda, nº 12, séptimo piso, y en la calle Recogidas, nº 59, séptimo piso. Su capacidad era la de cuarenta plazas en total, que se cubrían. En cuanto a la financiación no era otra que la obtenida de la mensualidad que abonaban los estudiantes residentes y las aportaciones económicas que conseguía don Javier en su Gabinete de asesoramiento¹⁰⁶.



4.- Nuevo Colegio Universitario en plaza de San Isidro nº 5.

El ala de chicos correspondía a la fachada de Camino de Ronda, 12, séptimo. En ella se encontraban los despachos del responsable general, de la dirección, de la administración, una estancia particular para invitados y las

¹⁰⁶ Cfr. Entrevista realizada a Pascual Rivas Carrera en Granada, el día 4 de abril de 2008.

dependencias comunes. No existían lugares para situaciones de intimidad con las chicas. En cuanto al ala de chicas correspondía a la fachada de la calle Recogidas y en ella se encontraban exclusivamente las habitaciones particulares de las chicas. Los chicos no entraban en esta parte del colegio, las normas lo prohibían. El comedor sí era común y estaba situado en unos locales, que se alquilaron a tal efecto, de la calle Alhamar (frente al actual Hotel del mismo nombre). Se contaba además, con una capilla donde don Javier decía misa “porque él era un hombre muy avanzado en sus ideas y aunque había pedido la secularización creía firmemente en su vocación y no renunció nunca a la religión que practicaba¹⁰⁷”.



5.- Nuevo Colegio Universitario en esquina calle Recogidas con Camino de Ronda, 12

¹⁰⁷ Cfr. Miguel Ríos Jiménez. Estuvo en el Nuevo Colegio Universitario durante su época de estudiante. Realizó estudios Mercantiles. En la actualidad es asesor fiscal y presta sus servicios en la empresa UCOP (Construcciones y Obras Públicas) de Granada. Entrevista realizada en Granada, el día 30 de abril de 2008.

1.2 Actividades

Las actividades previstas para cada curso académico¹⁰⁸ eran múltiples pero como la organización dependía de la dirección y de la colaboración de los colegiales sólo se llevaron a cabo algunas de ellas como: seminarios (tanto internos como externos), conferencias (a cargo del responsable general), excursiones, actividades deportivas, cine club, audiciones de música, servicio de biblioteca y labores sociales dentro del Centro y fuera de él, como la colaboración que se prestó durante un año al Plan de Renovación Conciliar, que surgió como consecuencia del Concilio Vaticano II y dirigía el padre Lombardi¹⁰⁹.

Se orquestó también un programa de radio que se emitía desde el Centro y dentro de la programación de Radio Granada durante tres años (1966 a 1968), de una hora de duración, todos los días de la semana. El programa se denominaba “Ellos y ellas como universitarios”.

2. El ambiente

Del ambiente del E.I.C.U. dan cuenta los estudiantes que allí residieron y tenemos sus testimonios: “Allí aprendí a

¹⁰⁸ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos...*, pág. 38.

¹⁰⁹ Se trata del plan de Renovación Conciliar, según la Encíclica “Ecclesiam Suam” que, luego, el mismo Pablo VI impulsó hasta su muerte (06-08-78). El padre Ricardo Lombardi (1908-1979) proclamaba apasionadamente durante los años 1950 a 1960 que había que “rehacer el mundo en nombre de la paz” y en febrero de 1952 fundó, junto a otros, el “Movimiento por un mundo mejor”.

saber que podía ser libre y el tiempo fue otro porque pude vivirlo intensamente. Se creó un clima muy bueno de integración (...) Había sinceridad, alegría, amistad, responsabilidad, disciplina y por supuesto, generosidad y tolerancia (...) En cuanto a la religiosidad no soy consciente de que fuese esencial (...) La espiritualidad sí se podría decir que estaba como valor”, dice Mercedes Palomo¹¹⁰.

En palabras de Lorenzo Morillas: “el ambiente que se respiraba era excelente (...) Tengo la percepción de que aquello era un ejercicio de libertad, no había lo que hoy podíamos llamar dirigismo religioso, en ningún caso (...) Mi recuerdo es de un Centro de debate, discusión, ilustración; tenía una biblioteca espléndida, por cierto, donde podíamos leer obras que no estaban al alcance de todos. Estamos hablando del 67-68 y desde esa perspectiva recuerdo la iniciación en problemas actuales, sociales, de la época, y de una formación que sí, que ha perdurado en el tiempo y me ha configurado un pensamiento como el de bastantes de los que estábamos allí y con los que he tenido relaciones y estamos en unos movimientos de alguna manera progresivos¹¹¹”.

Entre los principios educativos, dice Pascual Rivas, habría que destacar el “espíritu de trabajo”, la “sinceridad” y el

¹¹⁰ Mercedes Palomo Delgado estuvo en el Nuevo Colegio Universitario durante su época de estudiante. Licenciada en Medicina y más tarde, médico anestesista del Hospital Clínico de la misma ciudad. Entrevista realizada en Granada, el día 11 de septiembre de 2008.

¹¹¹ Lorenzo Morillas Cueva estuvo en el Nuevo Colegio durante su época de estudiante. En 1972 ingresó en la Universidad como profesor y en 1982 obtuvo la cátedra de Derecho Penal. Ha sido vicerrector de Ordenación Académica y rector de la Universidad de Granada desde 1992 hasta el año 2000. Entrevista realizada en Granada, el día 24 de marzo de 2011.

“compromiso”. Se nos enseñaba a ser “responsables” (...) Además existía un grado de implicación importante con los demás y se consiguió establecer “lazos”. De manera que se educaba a los más problemáticos en el ejemplo de los mejores. Creo que es la primera vez que se establece lo “social” para jóvenes en un colegio mayor”. En cuanto a la acogida de este Colegio en Granada, “tuvimos muchos problemas con la censura. Se nos criticaba y se nos perseguía. De la primera sede tuvimos que irnos por problemas de este tipo. Pero es que era normal, porque entonces no se entendían que las reglas fuesen otras y Javier era transgresor y avanzado para la época¹¹².

“Los colegios mayores que funcionaban en aquella época, nos cuenta Pedro Cruz, “eran todos religiosos y más o menos se regían por los mismos principios (...) Pero la diferencia entre ellos y el que fundó don Javier estaba en que al poner en práctica aquellas ideas tan avanzadas que él tenía consigue protagonizar el “cambio social”. Digamos que tuvo en sus manos la posibilidad de formar a una generación de “alumnos rebeldes” que hoy conforman gran parte de la actual clase política e intelectual. Es posible que tuviese conocimientos de psicología o pedagogía o que utilizase algún método que estudiase de algún intelectual del personalismo, de Mounier o de Carl Roger, por poner un ejemplo¹¹³”.

¹¹² Cfr. Entrevista realizada a Pascual Rivas Carrera en Granada, el día 4 de Abril de 2008.

¹¹³ Cfr. Entrevista realizada a Pedro Cruz Sacramento en Granada, el día 16 de julio de 2008.

Las respuestas coinciden casi todas en que efectivamente, el ambiente que se respiraba en el E.I.C.U. estaba impregnado de una nueva pedagogía que, de alguna forma, marcaría sus vidas. Pero, ¿qué clase de sistema formativo empleaba su fundador?, y ¿en qué fuentes de pensamiento se basó para configurar el Ideario?

3. Sistema formativo: el Ideario

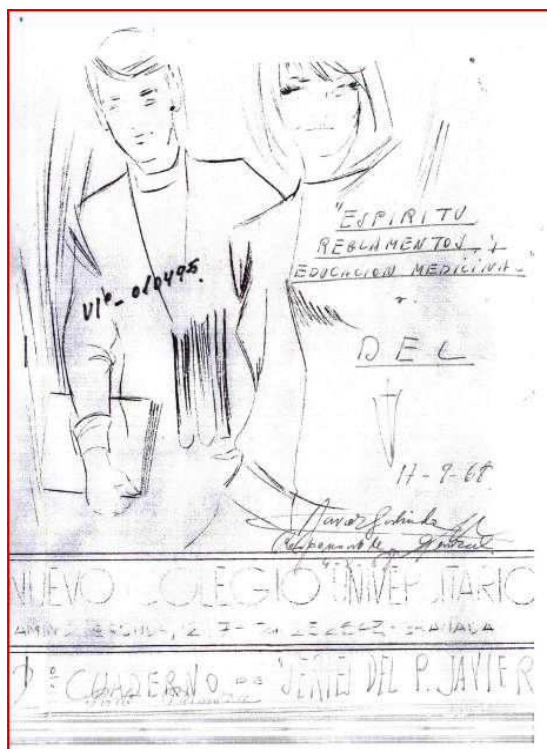
Las características del Ideario las define el propio fundador cuando dice que “es original porque se funda en ideas vividas más que en normas taxativas, es sugestivo porque abre muchísimos horizontes, es difícil porque no se hallan las siete palabras necesarias para condenar cómodamente, es peligroso porque si se destierran la responsabilidad y la dignidad, solo queda el libertinaje, es de fiar porque se mantiene una alta autoridad en el responsable general (con salidas para todas las emergencias) y es interesante porque resume cinco años de reglamento oral¹¹⁴”. Pero el Ideario es más.

3.1. Lectura estética y estructura

El Ideario recibe el nombre de *Espíritu, Reglamentos y Educación medicinal*, consta de 55 páginas mecanografiadas (con anotaciones del autor en los márgenes y en el dorso de

¹¹⁴ Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos ...*, pág. 2

algunas páginas) y se compone de tres capítulos: I. Espíritu; II. Fines, medios y organización y III. Educación Ontológica.



6.- Portada del Ideario del Nuevo Colegio Universitario.

El primer capítulo está escrito en lenguaje coloquial y se dirige a un público amplio que va desde el alumno a la sociedad en general. Las distintas ideas que va exponiendo de forma correlativa y numerada no se corresponden entre ellas aunque sí tienen un objetivo común: la formación del individuo.

En el segundo capítulo cambia el lenguaje coloquial por otro más estructurado y va detallando punto por punto todas y cada una de las características que afectaban al EICU, señalando que esta sociedad estaba jurídicamente constituida

y tenía la finalidad de desarrollarse y triunfar con los “Nuevos Tiempos y los Nuevos Moldes”. El objeto formal de trabajo que se pretendía era el de la Educación integral conciliar del Concilio Vaticano II y el objeto material son todos los medios posibles, siendo el primero de ellos la plena valoración de su trabajo educativo. Es más, tiene visión de continuidad porque declara abiertamente que “es la primera sociedad EICU pero que puede haber otras en un futuro con el mismo molde¹¹⁵”. A continuación, el capítulo se subdivide en distintos apartados que tratan del ambiente, los fines, medios, organización, admisiones, actividades y reglamentos de los distintos cargos de la fundación.

En el tercer y último capítulo titulado *Educación Ontológica*¹¹⁶ vuelve sobre los bienes espirituales del EICU, declara abiertamente que la Dirección Formativa no es más que un NUEVO MOLDE para que florezca la Sabiduría, “el pilar humano en el que se puede fundar todavía la esperanza del mundo” y alude a la “pareja ideal” como posible fundadora que ofrezca continuidad a la obra.

Los “fines” (capítulo II) y las “estructuras básicas” necesarias para llevar a cabo estos fines (capítulo III) tienen una enorme importancia en el Ideario pero como están estrechamente relacionados con la Educación Nueva serán estudiados en el capítulo siguiente.

¹¹⁵ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 25.

¹¹⁶ Existe un primer título con el nombre de Educación Medicinal, pero después corrige para escribir con letra mayúscula y subrayado: EDUCACIÓN ONTOLÓGICA y pone una fecha 17-XII-68. Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 48.

En la última página habla de sí mismo: “El padre Javier, un operario evangélico, entre permitido y tolerado, entre rechazado y observado, entre admirado y puesto en entredicho, entre ayudado y usufructuado por algunos..., lleva cinco años en estas lides”; da cuenta de su gestión al frente de la fundación; declara no haber cometido delito alguno en toda su vida; revela que este Ideario es su testamento espiritual para el año en curso; afirma ser feliz porque ama su vocación y concluye esta página final enumerando el programa de trabajo que tiene previsto para el curso escolar 1968-69¹¹⁷.

3.2. Análisis de contenido

Lo primero que descubrimos al analizarlo es que está compuesto de *criterios de calidad* o *personológicos*¹¹⁸ (como él mismo los llamaría) que atienden a conceptos de existencia, esencia, vivencia, potencia y consciencia. Y en segundo lugar, que se alimenta de *objetivos materiales* preferentemente del ser humano o *antropológicos*, como son los fines y las estructuras.

Las tendencias del ser humano que proceden de los conocimientos cognitivos y convencimientos profundos del fundador así como de los grupos en los que ha participado o se ha sentido integrado, podemos estructurarlas haciendo referencia por un lado al estilo salesiano y por otro, a las enseñanzas que aprende del Concilio Vaticano II. Pero no

¹¹⁷ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 55.

¹¹⁸ Galindo Blas, J. “La simplificación de las plantillas personográficas”, Granada, 2002.

podemos perder de vista que él mismo ha dejado escrito que el Nuevo Colegio Universitario está basado en su tesis doctoral. Además, como consecuencia de un estudio pormenorizado tanto de su trayectoria educativa como de las fuentes documentales que nos ha dejado, pensamos que todo el proyecto tiene mucho que ver con el movimiento renovador europeo denominado Educación Nueva y con la tradición humanista de Occidente.

3.2.1 El estilo salesiano.

El estilo salesiano le acompañó toda su vida.

No cabe duda de que el espíritu de don Bosco (padre, maestro y proletario de los jóvenes en los años difíciles de la industrialización de la ciudad de Turín) estuvo siempre presente en el padre Javier. De él aprendió la importancia de una “educación integral”¹¹⁹ reforzada por sus conocimientos sobre la Escuela Nueva y el Humanismo, como veremos más adelante.

Don Bosco es “el educador de los tiempos modernos”: se hace escritor y editor, predica, confiesa, orienta la labor pedagógica con el Sistema Preventivo, propaga la devoción a María Auxiliadora, publica libros de ciencia y religión... y se muestra siempre cercano y amigo de los muchachos. Y por último, cuando nadie pensaba en la formación profesional específica –tan de moda en nuestros

¹¹⁹ *Revista don Bosco. Asociación antiguos alumnos de don Bosco en Granada*, nº 5 (2ª etapa. Enero –marzo), Granada, 2008, pág. 20.

días- él fundó las Escuelas Profesionales para la formación de sus jóvenes en los diversos y distintos oficios del amplio campo laboral y él mismo ideó la Caja Laboral para sus jóvenes que entraban en el mundo del trabajo. Quería educarles incluso en esta sibilina distinción entre patronos y obreros para no verse discriminados o maltratados injustamente¹²⁰.

Pero la “aportación de los salesianos no es tanto metodológica como de estilo”. “Los niños de aquella época recuerdan una forma de dar clase no demasiado diferente a la de otros colegios, pero sí una forma diferente de relación porque los salesianos sabían cuidar de los niños con cariño y se implicaban no sólo en las tareas educativas sino en sus problemas familiares, en los juegos de ocio y en su futuro profesional.¹²¹”.

3.2.2 El Concilio Vaticano II

En el Concilio Vaticano II se basa el espíritu del Ideario, según se desprende de su articulado¹²². De forma que no tenemos más remedio que dar por sentado que, aunque existía libertad religiosa, como lo atestiguan algunos de los estudiantes que residieron en el Centro, la intencionalidad era que se respetara este aspecto religioso que venía a confluir en la renovación de la Iglesia.

¹²⁰ Santos, F. “La política del Padrenuestro”, *Revista Fiesta*, Granada, 2000.

¹²¹ Pareja Rivas, M., “Los salesianos en Granada. ¿Cuál ha sido su aportación?” Granada, 2009.

¹²² Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* págs. 14 y 23.

A mediados del siglo XX, en medio de transformaciones incesantes en la concepción de la sociedad y de progresos científicos asombrosos, la Iglesia católica se encontraba en la necesidad de repensar su misión en el mundo y su concepción del papel de los fieles en la vida eclesial. Un gran pontífice, Juan XXIII, tuvo conciencia clara de la nueva situación histórica y la audacia y la gloria de convocar un concilio universal para que la Iglesia encontrara su nuevo rostro.

Son numerosos los textos de Juan XXIII que reflejan una nueva concepción del pontificado y de la misión de la Iglesia, pero sin duda dos encíclicas, "Mater et Magistra" y "Pacem in Terris", recogen de forma más completa su pensamiento.

La idea más trascendente, de "Mater et Magistra", fue el hecho de formular un planteamiento universal de la cuestión social, a escala de países ricos y pobres y no sólo de sectores de diferente riqueza en un mismo país, con lo que reclama una solidaridad de toda la familia humana, el abandono de gastos suntuarios, improductivos o destructivos y una colaboración mutua para el desarrollo de los países no industrializados.

La encíclica "Pacem in Terris" constituye un verdadero testamento del gran pontífice, en el que se formula una Declaración de Derechos Humanos, especificando paralelamente derechos y deberes de los ciudadanos individuales, de los grupos, de los pueblos, y asumiendo los "signos" de los tiempos como notas positivas, así como la

movilización de los trabajadores o la incorporación de la mujer a la vida social.

A estas dos encíclicas que constituyen una valiosa aportación de la Iglesia católica a la cultura contemporánea, le siguió el Concilio Vaticano II del que el Ideario del Nuevo Colegio supo extraer un “espíritu integral, humanista y conciliar¹²³”. Pero el documento que tuvo mayor resonancia en el Concilio fue el “Gaudium et Spes” o constitución pastoral sobre la “Iglesia en el mundo de hoy”.

De entre la diversidad de temas que se estudiaron los que tienen mayor proyección en el trabajo que nos ocupa son: *-la libertad religiosa*: “el hombre tiene el deber y el derecho de seguir su conciencia y por consiguiente el derecho al respeto de su independencia por parte de los demás”.

-la educación, que es una preocupación constante y como novedad, en las discusiones, aparecen puntos como el de la convivencia en escuelas neutras y mixtas de distintas religiones.

-ecumenismo, con un nuevo talante fraternal, cerrando la etapa en la que era posible convocar guerras santas, y

-apostolado de los seculares, fijando el papel de los “laicos” como ningún otro Concilio¹²⁴.

¹²³ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos ...*pág. 8.

¹²⁴ Fernández, A. *Historia Universal. Edad Contemporánea*. Vol. IV. Vicens Vives, Barcelona, 1984, pág. 805

3.2.3 La tesis doctoral

Del espíritu “medinense” de la tesis que realizó sobre la Universidad de Sigüenza (Guadalajara) D. Javier tomó su esencia porque se abordaba directamente la creación de un centro universitario moderno en la España del Renacimiento y se encontró sobre todo con la tradición del Humanismo Renacentista en España.

Los más importantes colegios universitarios españoles nacieron entre mediados del siglo XIV y el XV como el Colegio de Portaceli, que estudia D. Javier en su tesis.

Como sabemos, “el Renacimiento es una etapa de la historia de la cultura occidental, que alcanza su mayor florecimiento en tierras de Italia y que se despliega por Europa entre principios del siglo XV y mediados del XVI. Una fase cultural anunciadora de los tiempos modernos, reivindicadora de los antiguos y mucho más vinculada a los medievales de lo que sus protagonistas podían creer o admitir¹²⁵”. El Humanismo se manifiesta como algo radicalmente diferente como movimiento estético, filosófico, que puede ser religioso pero no siempre; aparecido en el siglo XV en Italia y difundido en el siglo XVI por toda Europa. Entre los cambios más significativos que se aprecian entre Renacimiento y Humanismo están la transformación de las clases sociales existentes, una nueva función del saber y la educación, el naturalismo, la aparición de otro tipo de empresario, cambios radicales en las tendencias artísticas, etc.

¹²⁵ Carabias Torres, A. M^a., *Colegios Mayores: centros de poder*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1986.

En cuanto a la universidad, se advierten cambios relacionados con el contenido docente de los programas universitarios, la función social ejercida por las universidades y las formas de poder. A estos cambios hay que añadir, sin que se pueda establecer la cronología concreta entre ellos ni su relación de causa efecto: la secularización y su conversión en instituciones del y para el Estado¹²⁶.

Entre los lazos que pudieron establecerse entre el Colegio de Portaceli y el Nuevo Colegio Universitario, cabe destacar: la independencia, el sistema formativo, las relaciones de poder en el seno de la organización porque se acercaban a la democracia y finalmente, el aspecto social.

“López de Medina -escribe en su tesis doctoral- desea una Institución independiente, de carácter privado y libre. López de Medina, usando términos modernos, piensa en una "institución privada". Se trataría de una Institución sujeta a la conciencia de cada uno de los individuos y de la colectividad. No estipula relaciones con los Reyes, ni con el Consejo, ni con el Cabildo, ni con el Obispo de Sigüenza. De esta manera el fundador une los tiempos medievales y los tiempos modernos”.

Para explicar la democracia seguntina dedica un capítulo de su tesis y la define de la siguiente forma: “una democracia de selectos con un ideario fijo y bien cincelado”; hallando la nota más clásica en el hecho de que el propio

¹²⁶ Ibidem. Carabias Torres, A. M^a., *Colegios Mayores: centros de poder...* págs. 175-185.

fundador “se nos presenta con especial perspectiva, ya que como dirigente eclesiástico funda una especial democracia¹²⁷”.

En cuanto a la formación, llega a la conclusión de que “es un tema predominante en la mente medinense, en la Institución creada y en el ambiente de las postrimerías del Siglo XV”. Este predominio eleva el concepto de formación al nivel de categoría reformadora con la idea de *formación individual* que es una realidad inaplazable y una etapa forzosa. Es la solución al torbellino de la época y la obsesión de todos los fundadores, también de López de Medina; la formación es el trabajo más delicado, una estructura que se debe montar y una posibilidad que ha de hacerse realidad¹²⁸”. Pero ¿a qué tipo de formación se refiere? Sin lugar a dudas a una formación humanista.

Finalmente, existe la idea del aspecto “social” porque don Javier descubre que López de Medina concibe la idea de formar una familia selecta pero no se olvida de los pobres, de los estudiantes sin posibilidades. “Los componentes de esta familia han de ser de talentos, tanto de familias con poder adquisitivo alto como pobres¹²⁹”, afirma, cuando analiza el “Espíritu seguntino”.

Pero la idea le ha calado hondo y vuelve sobre ella más adelante en el capítulo sobre “originalidad del proyecto” cuando comenta: “Y todos estos elementos medinenses,

¹²⁷ Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*... pág. 363.

¹²⁸ Ibidem, Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*... pág. 151.

¹²⁹ Ibidem, Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*... pág. 430.

pequeños en las dimensiones, pero no ideológicamente, son certeros y quedan bien situados porque hay un propósito de crear un instrumento apto, original y eficaz; y porque hay también una intención social de hacer frente a las necesidades¹³⁰”.

3.2.4 La Educación Nueva

La Educación Nueva fue un movimiento renovador con una nueva filosofía de la educación que nace en Europa en el último decenio del siglo XIX y pervive (con algunos decesos como los producidos durante las dos guerras europeas del siglo XX) en el tiempo quedando incorporados en el código educativo muchos de sus ideales y principios. La función de la Escuela Nueva era la de introducir nuevos usos en la enseñanza educativa que cuajaron en experiencias y sistemas didácticos valiosos e interesantes.

Entre ellos cabe destacar los que tienen que ver con el espíritu del Ideario del Nuevo Colegio Universitario y de la visión educativa de su director, que estaba al tanto de las últimas técnicas educativas que se estaban produciendo en Europa y sobre todo en el París de Roger Cousinet (1881-1973)¹³¹, pedagogo francés y uno de los fundadores de la nueva pedagogía.

¹³⁰ Ibidem, Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*...pág. 437.

¹³¹ D. Javier era un ferviente admirador de la pedagogía de Roger Cousinet, como ha quedado reflejado en los escritos que se conservan y que estudiaremos en el capítulo sobre la Escuela Nueva.

La primera característica de la Nueva Escuela a tener en cuenta es que estaba pensada para ser *vitalista* y los alumnos no debían aprender para la propia institución sino para la vida. La segunda, que gira en torno a los intereses del discente situando el valor de la juventud en sí misma y no como adultos completos. En tercer lugar, que los centros educativos no deben ser uniformes, ni pasivos, ni autoritarios, ni represivos sino *activos*¹³². En cuarto lugar, que es necesario cultivar la *dimensión social* teniendo en cuenta que no contradice el principio de individuación y sin embargo se asumen las tendencias sociales de la personalidad. Y por último, que el papel del *maestro* es esencial y ha de ser respetado.

3.2.5 El Humanismo

En cuanto al humanismo, hemos de decir que se refiere al humanismo generalista que D. Javier proclama una y otra vez como convirtiéndose en llamadas, en hitos y en fuentes. La renovación humanista caló tanto en su pensamiento que fue lo que vivificó su vida y le dio fuerzas para afrontar una tarea tan compleja como la de fundar una sede educativa para universitarios.

Se trata de un humanismo que expresa un estilo personal y una manera de ser aprehendida por el maestro como el personaje que comparte y aprende al mismo tiempo de los

¹³² Esta característica fue tan importante que algunos centros pasaron a llamarse Escuela Activa.

demás y de su propia experiencia y el ideólogo de un programa que plasma en teoría para dar sentido a todo su proyecto. Además, es un humanismo que consigue su propósito porque es immanente y trascendente.

Notamos pues, que existe una apuesta que enlaza con aquella tradición de Occidente que todavía pervive a través de los siglos y por eso hemos dedicado un capítulo a este aspecto, que consideramos de vital importancia en su obra.

3.3. Plantilla anímica

La plantilla anímica es un magma de ideas, reflexiones y recomendaciones que van surgiendo a lo largo de todo el Reglamento. Para su estudio hemos creído conveniente realizar una distribución del contenido atendiendo a la misma que él efectúa en su tesis doctoral¹³³. De forma que llamaremos bases a los efectos que tienden a lo fundamental y medios a lo instrumental. Las bases y medios que se emplean en el Ideario son los que a continuación se relacionan:

a) Bases (Efectos)

Los *bienes espirituales* ocupan la parte más importante de todo el Ideario. Se trata de realidades sumas que se manifiestan en valores axiológicos que han sido defendidos y estudiados por autores como Scheler o Bergson: “belleza, bondad, verdad, unidad y realidad¹³⁴”. Por eso, en el Ideario se

¹³³ Galindo Blas, J., *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*..., pág. 151.

¹³⁴ Galindo Blas, Javier. *Espíritu, Reglamentos*... pág. 5.

repiten incesantemente como si se tratase de una proclama. Algunas veces con ejemplos bastante explícitos: “El EICU ama más la verdad que la conveniencia, la belleza que los prejuicios, la realidad que el favor, la unidad que la diplomacia barata, y la bondad que pasar como “santos” por los que no aman al prójimo ni atienden su vocación¹³⁵”.

La vida no tiene sentido si no es por los valores. Lo verdadero, lo bueno y lo bello son imperativos culturales a los que corresponden tres imperativos vitales: la sinceridad, la alegría y la generosidad. Pero, si no se incardinan en la realidad o si no hay unidad, dice Ortega, su entidad se volatiliza.¹³⁶

A otro nivel de crecimiento pero también como valores formativos recomienda los principios de: *libertad, fraternidad e igualdad*. “El Colegio –dice- jamás puede ser una jaula. Sus límites espaciales son los mismos límites de la Naturaleza”¹³⁷, en la más honda tradición institucionista.

“La fraternidad –proclama en otro apartado- es hacer el bien a todos sin eludir problemas y diciendo “un no rotundo” a las ideas egoístas, prejuicios sociales, intereses creados y a la diabólica comodidad¹³⁸”. “En este lugar –dice más adelante- todos son iguales, siempre que no se falte a la justicia, aunque sea a uno solo¹³⁹”.

¹³⁵ Ibidem, Galindo Blas, Javier. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 3.

¹³⁶ Ortega y Gasset, J. “El tema de nuestro tiempo”. *Obras Completas*, Madrid, 1955, p. 151.

¹³⁷ Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág 3.

¹³⁸ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 5.

¹³⁹ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos...* pág. 5.

Pero tanto la racionalidad como la libertad, así como otros caracteres de lo humano, son capacidades o destrezas que el hombre tiene que desarrollar a lo largo de su vida. De ahí que este Reglamento proponga a sus colegiales a través del aprendizaje y la educación: *la libertad, responsabilidad y dignidad*. Y tanto es así –comenta en el articulado del Ideario– “que si le damos el mismo relieve a la libertad que a la responsabilidad y a la dignidad de la persona humana, caeremos en un “buen socialismo”, que por sus bases tiene que ser bueno¹⁴⁰”.

La educación para la *heteronimia o relación con los otros* es también otro de los aspectos que se trata de forma externa y que en el texto del ideario aparece varias veces: la comprensión de los problemas ajenos, el compromiso social, el diálogo, la no violencia, la generosidad, la no discriminación, etc.

“Lo humano es dar y recibir, no solamente recibir. La persona más solidaria es aquella a la que domina el sentido de producir, no de consumir solamente. Pero indudablemente la solidaridad tiene sus leyes técnicas, económicas, culturales, políticas, espirituales. Quien simplemente ataca, disminuya, disloque, enferme, neutralice, detenga, venda, traicione, escupa, mienta, calumnie un espíritu, está totalmente vacío de solidaridad. La solidaridad siempre rechaza: la superficialidad,

¹⁴⁰ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos ...*pág. 3.

no la distensión; el materialismo, no lo material; la hipocresía, no la propia y sincera opinión¹⁴¹”.

En este apartado conviene hacer hincapié en tres aspectos significativos de este Colegio y que le infunden carácter y originalidad. Por un lado la “dinámica de ayudarse mutuamente los unos a los otros y la generosidad que se experimentaba al acoger en su seno a estudiantes sin posibilidades económicas pero que ayudaban a los demás con prestaciones de tipo docente”. En segundo lugar, la disposición a estudiantes que tenían verdaderos problemas de personalidad o psicológicos que eran tratados por el Responsable general convivían con otros que eran excelentes estudiantes. Por último, el hecho de considerar al hombre al lado de la mujer, valorando a uno y a otro en su contexto.

La intención de preocuparse por la *mujer* y de elevarla *socialmente* se hace explícita¹⁴² con palabras que por su frescura y naturalidad nos provocan hoy la sonrisa en los labios al mismo tiempo que asombran, tanto por su categoría educativa como por lo insólito y avanzado en ideas hacia la formación de una mujer moderna.

En este mismo orden horizontal se encuentra la oferta de un *Gabinete de asesoramiento* dirigido por el responsable general. También es frecuente en el Ideario la invitación a saber manejar nuestros sentimientos porque a través de ellos “alcanzamos el conocimiento de los valores, no de modo frío e irracional, sino implicando todas las

¹⁴¹ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos* ...pág. 12.

¹⁴² Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos* ...pág, 19.

dimensiones de la persona: razón y sensibilidad, cabeza y corazón”. El uso de un Gabinete de asesoramiento en la educación resulta novedoso en nuestro país aunque, como veremos más adelante, en la Escuela Nueva europea era algo común.

Y a otro nivel, pero sin perder de vista este apartado de valores, nos encontramos con las ideas motoras (acción/virtud) que se recomiendan. Entre otras, señalamos las más importantes: caridad, amor al trabajo y al estudio, sabiduría, honestidad, austeridad y compromiso.

La *caridad*, ante todo, dice: “Hay que dar golpes al corazón. No hay que dar golpes a la mente, al cuerpo, a la imaginación. Al corazón es al que hay que dar. Y además por uno mismo. Porque la mente, el cuerpo, la imaginación funcionan con el afecto acrisolado. Y el efecto acrisolado solamente proviene del corazón que a sí mismo se ha forjado”¹⁴³. No *juzgar* a nadie de palabra y de hecho. “Sí, diagnosticar, cuando sea preciso, considerando sus efectos positivos y sus defectos negativos, como limitaciones o incapacidades temporales¹⁴⁴”.

El interés por el orden y la disciplina, se manifiesta por *el amor al trabajo y al estudio* como aliados para conseguir objetivos. Tanto unos como otros se sabe que están en el ambiente del Centro por los testimonios de los propios estudiantes.

¹⁴³ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos ...*pág. 11.

¹⁴⁴ Ibidem, Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos ...*pág. 11.

A la *sabiduría* (que es una de las consecuencias de unir lo material, lo racional, lo voluntarioso, lo moral, lo científico, lo divino, etc.) se llega por la reflexión y por la conciencia; por el acto intelectual y por el acto moral o ético. Pero sobre todo por el “conócete a ti mismo” socrático¹⁴⁵. Reflexión humanista por excelencia.

Persigue la *honestidad y austeridad* de cada uno de los componentes del Centro, cuando pontifica: “Distinciones, “sí”. Privilegios, “no”. A nadie”¹⁴⁶. Y además, añade: “Estoy seguro por intuición y discurso que cuando sea viejo, de setenta años, si Dios quiere, las riquezas significarán menos que los sentimientos¹⁴⁷”.

Y como elemento último, o primero de ellos: el *compromiso*, porque “para vivir sin vergüenzas en el Centro – explica- hay que ser seguidor de vocación. Entre los seguidores hay quien se vuelve al comenzar la tormenta; quien sigue, pero tira por la borda lo que le pesa (verdad infantil, sinceridad, amor a la justicia) y quien sigue sin tirar nada, pero se hunde en un fondo de mar maravilloso. Los del primer grupo son insatisfechos toda la vida. Los del segundo grupo, siempre mueren de hambre y de sed. Los del tercer grupo son los que entregan al final de la vida tantos talentos como el Creador les dio¹⁴⁸”.

¹⁴⁵ Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza ...* pág. 158.

¹⁴⁶ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos...* pág. 19.

¹⁴⁷ Ibidem, Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos...* pág. 19.

¹⁴⁸ Ibidem, Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos...* pág. 9.

b) Medios (Instrumentos)

Al referirse a los medios, dice el fundador en su Ideario que “todos los que aporte la técnica correspondiente, son medios de todos, como patrimonio que son de la Humanidad que hace avanzar la Ciencia. Si realmente son científicos no hay que temerlos. Ni moralmente, ni religiosamente, ni educativamente. Serán medios que deberán estar en manos garantes¹⁴⁹”.

En cuanto a los criterios de selección: el medio indispensable es tener el sujeto capacidad adecuada. No se define a los colegiales por “listeza”, “memoria”, “ciertas dotes” sino por su “capacidad¹⁵⁰”. Ahora bien, no se quiere a los malos estudiantes porque se comen el tiempo y el progreso de los demás, pero no se les expulsa (se considera violento); se les invita, sin chantajes, a corregirse.

La “capacidad” es una característica que tiene presencia en los “colegios universitarios” como algo consustancial a los Idearios que formaban los fundadores pero también es herencia institucionista. En cuanto al “esfuerzo” está tan claro en su línea educativa que a modo de premonición formula la siguiente advertencia: “¡Atención a esto, generaciones beneméritas!, a la juventud no se le puede ni se le debe dar todo; todo; todo hecho, ni aunque sea para y por su bien¹⁵¹”.

¹⁴⁹ Ibidem, Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos...* pág. 30.

¹⁵⁰ Ibidem, Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos...* pág. 30.

¹⁵¹ Ibidem, Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos ...*pág. 52.

De gran interés es la disposición a recibir en el Centro a estudiantes no sólo con problemas de estudio sino de comportamiento. Algo que no era usual en la época pero sí en la Escuela Nueva europea.

Económicamente, los medios de la Residencia salen de ella misma, ya que siente necesidad de ser un centro de producción para educar y enseñar.

No obstante, en el Colegio también residían colegiales que no podían abonar la correspondiente minuta por falta de medios económicos¹⁵², como ya hemos apuntado. Estos estudiantes, como atestigua Miguel Ríos Jiménez y también Pedro Cruz Sacramento, ayudaban a otros impartiendoles clases particulares de aquellas materias en las que tenían dificultades para aprobar¹⁵³. Y de esta forma se estaba ayudando a crear una sociedad menos elitista, más justa, más equilibrada y moderna.

4. Las “Series del padre Javier”

Se trata de un Cuaderno, como él mismo lo denomina, que fue terminado el 27 de octubre de 1967¹⁵⁴. Tiene 22 páginas y está escrito en un lenguaje coloquial. Se compone de 7 capítulos con las siguientes denominaciones: 1. Sinceridad y no ingenuidad; 2. Minas sin descubrir; 3. Minas de

¹⁵² “Pero este Centro no cerrará jamás sus puertas a nadie por el mero hecho de no poder entregar metálicamente su importe”. Ibidem, pág. 9.

¹⁵³ Entrevista realizada a Miguel Ríos Jiménez en Granada, el día 30 de abril de 2008 y a Pedro Cruz Sacramento en Granada, el 16 de julio de 2008.

¹⁵⁴ Galindo Blas, J. “Series del padre Javier”, Granada, pág. 2.

un solo producto; 4. Tu “persona” desconocida. 5. Tu “interioridad desconocida”; 6. Patente de valores y 7. Oferta audaz.

En el capítulo primero hace un recuento de las numerosas y grandes dificultades que ha tenido el EICU desde sus inicios y de cómo se han vencido.

El segundo capítulo trata de la Familia Mundial como un “mapa de minas en la Geografía de los valores humanos”.

El tercero se refiere a la complejidad y desequilibrio de la persona humana y la manera de conseguir superar las contradicciones. Y después de esta exposición se dirige a los colectivos que se pueden beneficiar: hombre, mujer; colegiales; padres; madres; dirigentes; amigos, responsable general; operarios; profesores; accionistas; autoridades; colegiales especiales; ciudadanos; infancia; artistas; el mundo en general.

Es de especial interés destacar que en el apartado que escribe sobre los “profesores”, dice lo siguiente: “El EICU podría prescindir de todo, menos de la existencia de un Maestro. Y mejor de una serie de Maestros. (...) Un Profesorado integral es una de las aspiraciones más bellas de esta organización que mira a la Universidad como un problema eminentemente y primeramente social¹⁵⁵”.

¹⁵⁵ Galindo Blas, J. “Series del padre Javier”, pág. 9.

En el capítulo número cuatro, alude a que vivimos en un ambiente superficial de no conocernos y de cómo Sócrates decidió enseñar a los demás la manera de conocerse y la manera de conocer a los demás. Y para que no haya dudas, aclara: “Las personas que, de alguna manera, se relacionan con el EICU tienen que estar empeñados en el conocimiento de su propia persona¹⁵⁶”.

En el cinco, explica cómo la “interioridad conocida o en trance de reconocimiento es una condición indispensable para pertenecer y para hacer la vida integral en el EICU¹⁵⁷”. Más adelante expone unos puntos de vista sobre: el oclusismo mental; la lucha por la paz y la verdad; la rica y verdadera personalidad.

En el seis, se afana en dar las nociones pertinentes sobre qué es una patente de valores, qué piezas tiene y cuál es la finalidad. “La patente de valores interiores –escribe– se resume en saber y querer hacer frente integralmente a la vida de uno, a la vida de los más allegados y a la vida de la colectividad, sin discriminaciones clasistas”.

Y para finalizar, en el capítulo número siete trata el verdadero compromiso de conciencia, social y de trabajo que tiene él con su proyecto EICU. Y así lo manifiesta: “Este contrato lo garantizo con mi vida futura, apoyada en mi vida pasada, mi dedicación actual y con once años de meditación y

¹⁵⁶ Ibidem, Galindo Blas, J. “Series del padre Javier” ...pág. 16.

¹⁵⁷ Ibidem, Galindo Blas, J. “Series del padre Javier” ...pág. 17.

acción y cinco últimamente de verdadera y humana lucha¹⁵⁸”. El documento termina de la siguiente forma: “Granada, 27 de Octubre de 1.967, día en que Pablo VI y Atenágoras se volvieron a abrazar en la Basílica del Vaticano, en Roma¹⁵⁹”.

Tanto el documento denominado *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal* como las “Series del padre Javier” estaban a disposición de todos los estudiantes que residían en el Colegio y por eso, es de vital importancia su estudio, que realizaremos en los capítulos siguientes.

¹⁵⁸ Ibidem, Galindo Blas, J. “Series del padre Javier” ...pág. 21.

¹⁵⁹ Ibidem, Galindo Blas, J. “Series del padre Javier” ...pág. 22.

IV. LA EDUCACIÓN NUEVA

1. Introducción

Hemos podido constatar que D. Javier estaba informado de lo último en técnicas pedagógicas tanto por lo que ha dejado escrito como por las grabaciones efectuadas en su consultorio profesional. Su preocupación por la falta de calidad en la educación era muy grande y aprovechaba cualquier ocasión para manifestar su “disconformidad” ante esta situación que él calificaba de “grave”.

En el ensayo *Introducirse en el saber* manifiesta que “la finalidad del ser humano conduce a la autopreparación, ya que hay un desbordamiento de lo material y una sequedad de valores personales que han de partir de esa apetencia, es decir, de querer autoprepararse y que entra y que sale de la interioridad, de tal manera que si a todos los saberes organizados fuera de nosotros no se llega con la propia autopreparación del saber, hay que concluir que no estamos aprendiendo sino que estamos siendo manipulados¹⁶⁰”.

En la conferencia titulada: “Novedades del ser humano”, entre otros asuntos, hace alusión a la enseñanza de la historia y se pregunta: “¿Qué le falta al que estudia historia? No ha habido en los comienzos de la Historia un hombre más orgulloso y más petulante que Heródoto...Hoy el que estudia historia se cree que está estudiando una tontería... La Historia es un saber que te prepara para almacenar dentro una cantidad

¹⁶⁰ Galindo Blas, J., *Introducirse en el saber*, Granada, 2000.

de conocimientos del pasado sin excluir el presente y nos da la preparación para poder afrontar aquello que nos hace falta¹⁶¹”.

En el Cuaderno “Series del padre Javier”, dedica un capítulo a “Los Profesores” para dejar claro que son, en el EICU, “piedras totalmente elementales y fundamentales”: El EICU podría prescindir de todo, menos de la existencia de un Maestro. Y mejor de una serie de Maestros. Una de las aspiraciones más idealistas del EICU es llegar a formar una Especialidad que constituyera un “nuevo y auténtico magisterio”.

“(…) un Profesorado integral es una de las aspiraciones más bellas de esta organización que mira a la Universidad como un problema eminentemente y primeramente social. Estamos en una época en que los Maestros tienen un lugar insustituible. Mas nos gustaría decir los Preceptores. Los Profesores buscan el sentido de todo lo que circunda. Buscar el sentido es ver más allá de los ojos. Y ver más allá de los ojos es pisar el campo de la sabiduría¹⁶²”.

En unas notas tomadas del documento: “Buscando la creatividad en el ejercicio del funcionario – docente¹⁶³” que elaboró para atender a una consulta efectuada sobre el ejercicio de la enseñanza secundaria en España, se aprecian estas palabras:

¹⁶¹ Galindo Blas, J., Conferencia “Novedades del ser humano”, dirigida a jóvenes universitarios, en Granada, 1998.

¹⁶² Galindo Blas, J., Cuaderno “Series del padre Javier”, Granada, 1967, pág. 9.

¹⁶³ Galindo Blas, J., “Buscando la creatividad en el ejercicio del funcionario docente”, Granada, 1998.

(...) “Esta escuela pública ha hecho creer a los alumnos que el saber puede eliminar el aprender, de tal modo que se ha creado el convencimiento falso, tanto en los profesores como entre los alumnos como entre los padres y políticos y otros agentes sociales, que ‘no hace falta saber más y que asistiendo a clase es suficiente para saber’, y esto es un disparate”.

(...) “Entonces, mientras la escuela pública vea como un enemigo a la privada y mientras que ésta vea como un competidor a la escuela pública por el dinero, aquí no hay solución, ni con nuevos planes, ni con ordenadores, ni con medios audiovisuales, ni con torneos literarios, ni con becas, ni con actividades deportivas o culturales, porque por definición, ambas escuelas son contrarias y enemigas. Por una parte a la escuela pública le interesa que no haya selectividad ni otros controles y por otra parte a la escuela privada, lo contrario, para de alguna manera demostrar que trabajan mejor”.

(...) “Para que se reconcilien la escuela oficial y la privada haría falta que se impusiera el marco de las humanidades sin restricciones y con mucha seriedad porque las humanidades unen y en un sentido operativo, las ciencias separan. Un programa de humanidades tiene hoy los siguientes enemigos: los psicólogos modernos, los jueces alarmistas, los políticos investigadores, los profesores mal preparados y la falsa cultura folklórica o intencionada que se fomenta porque se quiere promocionar diferentes ideologías”.

D. Javier acaba la entrevista hablando de la renovación educativa que se llevó a cabo en Europa durante la primera mitad del siglo XX para después detenerse en la figura y obra del insigne pedagogo francés Roger Cousinet, por el que sentía una profunda admiración. Roger Cousinet encabezó el movimiento de “La Nueva Educación” junto a Mme. Guéritte promoviendo los métodos activos; como profesor en la Universidad de la Sorbona ejerció una gran influencia en más de una generación de estudiantes; escribió una decena de obras sobre los problemas de pedagogía general del alumnado y fue cofundador de la Escuela Nueva francesa. Pero, ¿qué dicen los historiadores sobre este movimiento revolucionario de educación nueva? y sobre todo, ¿qué experiencias educativas nos encontramos en el funcionamiento del Nuevo Colegio Universitario?

2. La educación nueva

En Europa la nueva educación comienza su andadura por la creación de “escuelas nuevas” que eran instituciones escolares de vanguardia fundadas por personas movidas por un gran deseo de renovación educativa, pero sería más adelante cuando por la coherencia en sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y en el espacio se pudo hablar de “corriente educativa”.

Puede distinguirse en la educación nueva dos períodos. Durante el primero se establecen las orientaciones generales y se elaboran algunos grandes métodos de educación. Este período se cierra en 1914, a causa de la guerra, durante la cual tal labor se ve interrumpida.

Al terminar la guerra europea se inicia un período de organización, difusión y aplicación de métodos que se benefician ampliamente de los progresos realizados en el campo de la psicología. Los educadores que están a favor de esa renovación pedagógica se agrupan, para ayudarse mutuamente, en asociaciones y se organizan reuniones y congresos. El primer congreso internacional de la educación nueva se celebra en Calais, en agosto de 1921 y de él nace la “Liga Internacional para la Educación Nueva”, cuyo cometido más importante será el de establecer los principios de educación, que veremos más adelante.

Pero con la segunda guerra mundial y la ocupación nazi todo parece derrumbarse. A Hitler la educación nueva le parece peligrosa, de forma que se suprimen las escuelas nuevas, revistas, reuniones, etc. Con posterioridad, en 1945, cambiaron muchas cosas y la educación toma otros rumbos. No obstante, se aprecian instituciones de las décadas anteriores, y aunque la iniciativa está en manos de otra generación, muchos de sus ideales y principios quedarán incorporados definitivamente en ellas.

En Estados Unidos la educación nueva no se manifiesta de igual forma que en Europa pero se vive igualmente un movimiento de renovación educativa de gran

calado social y son muchos los responsables del movimiento americano: James, Peirce, Parker, Quency, pero sería John Dewey quien ejercería una enorme influencia sobre el pensamiento, la cultura y la praxis educativa no ya del pueblo americano como tal, sino del mundo civilizado.

Desde finales del siglo XIX, Dewey se inscribió en el movimiento político Progresista, su pensamiento estuvo influido por Hegel, Darwin y Mead, pero sobre todo de Peirce y James, los fundadores del “pragmatismo”. Además, Dewey, “no era un intelectual alejado del mundo sino todo lo contrario, era un activista liberal y comunitarista. Participó en las grandes luchas políticas de su tiempo, escribió abundantemente en los periódicos y revistas progresistas, tomó parte en un buen número de organizaciones sociales¹⁶⁴” y “fue miembro del sindicato de maestros desde donde defendió la autonomía de las instituciones educativas y de los maestros en contra de los intereses económicos y políticos que buscaban subyugarlos, especialmente a través de la censura académica y el uso de las escuelas para fomentar un patriotismo militarista y dogmático¹⁶⁵”.

Dewey escribió doce libros de pedagogía y 147 artículos pedagógicos pero también se ocupó de la lógica, teoría del conocimiento, filosofía social, política y cultura, teoría moral, arte, experiencia religiosa, ciencia y metafísica.

¹⁶⁴ Dewey, John, *Experiencia y educación* (traducción realizada por Lorenzo Luzuriaga, edición y estudio de Javier Sáenz Obregón) Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, pág. 14.

¹⁶⁵ Ibidem. Dewey, John, *Experiencia y educación...* pág. 16.

La obra de Dewey comenzó a aplicarse en la “escuela laboratorio” que él mismo dirigió; más adelante, hubo dos métodos de enseñanza individualizada: el “sistema Winnetka” y el “plan de Dalton”, que se inspiraron en sus enseñanzas; la escuela de William Parker, caracterizada por el “autogobierno” de los alumnos, se creó en la máxima representativa de Dewey: *aprender haciendo* y William Heard Kilpatrick aportó las indicaciones metodológicas necesarias a las nuevas ideas para orientarlas en sentido “progresivo”. De ahí que en Estados Unidos se denomine a la nueva escuela, “progresiva”, cuyo contenido no es otro que el derivado del pensamiento de Dewey.

No tenemos constancia de que D. Javier estuviese familiarizado con los pedagogos americanos aunque el pensamiento de Dewey se difundió a través de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, en cuyo Boletín se traducirían (a partir de 1915) hasta 17 de sus escritos, pero sería un error afirmar que no encontramos ninguna similitud entre su obra y el funcionamiento del Nuevo Colegio Universitario porque es evidente que Dewey tuvo un gran impacto en Europa antes y después de 1950. De manera que además de estudiar las escuelas europeas más significativas de la renovación educativa y en especial la “escuela nueva” del pedagogo francés Roger Cousinet, también vamos a dedicar un apartado a la “escuela progresiva” de John Dewey.

2.1 La Escuela Nueva

La primera “escuela nueva” precursora del movimiento fue la creada por el escritor ruso Leon Tolstoi en su finca de Jasnaya Poliana, en 1859, para los hijos de sus campesinos experimentando con ellos una educación basada en la instrucción sin “forzar” al aprendizaje. “El resorte más eficaz –dice- es el del interés, por lo cual consideró la naturalidad y la libertad como condición fundamental y como medida de la calidad de una enseñanza”, siendo ese criterio el primero con el que se constituyen las escuelas nuevas que irán surgiendo paulatinamente en otros lugares de Europa.

En 1889, el inglés Celil Reddie fundó en Abbstholme, condado de Derbi, un instituto escolar que llamó Escuela Nueva, donde intentó llevar a la práctica el “interés continuado” y una intensa variedad de actividades deportivas. Además de fomentar el sentido de la responsabilidad y la aptitud social de los alumnos promoviendo actividades extraescolares como la publicación de un periódico. De aquella experiencia procede la escuela denominada Bedales School (Sussex) que fundó su discípulo Hadel Badley, donde aparecen otras novedades no menos interesantes como la “coeducación”, la elección de “jefes” entre los mismos alumnos y la realización de trabajos de investigación personal y asociada.

En Francia, este movimiento renovador tiene su eco en Edmond Demolins que fundó en 1899, L' Ecole des Roches, también inspirada en la experiencia inglesa. La escuela comenzó a funcionar con sólo cinco alumnos pero tuvo gran

acogida al igual que las otras dos, la Abbotsholme y Bedales, donde se comenzaban a preparar maestros que supieran las nuevas técnicas de enseñanza. Además se contrataron profesores extranjeros para la enseñanza de las lenguas extranjeras y se comenzaron a organizar para los alumnos viajes en grupo fuera del país. A Demolins le sustituye Georges Bertier, que realizó una gran labor tanto educativa como de difusión de sus métodos y resultados.

También es notorio en Francia el interés por los aspectos sociales de la educación y a este interés contribuyó notablemente tanto la creación de las “cooperativas escolares” como la obra del sociólogo y filósofo Emile Durkheim. Es interesante la idea de este autor sobre el fenómeno social y la *conciencia social o colectiva* así como la afirmación de que “la educación es expresión de toda una sociedad y no se puede cambiar sustancialmente sin un esfuerzo simultáneo por cambiar hasta las fibras más recónditas de la sociedad¹⁶⁶”.

El método de Célestin Freinet se diferencia del anterior en que es más socializante y menos sistemático y tanto él como sus colaboradores representan la vanguardia más avanzada de la pedagogía denominada “de izquierda” en Europa occidental.

En Durkheim, así como en Rousseau, se inspiraría Roger Cousinet para llevar a cabo su “método de trabajo libre por grupos”, publicado en 1925, que tuvo gran difusión por Europa. Cousinet, al igual que otros representantes de la

¹⁶⁶ Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1964, pág. 675.

Escuela Nueva estaba en contra de la adquisición pasiva de conocimientos y a favor de atender las necesidades y el interés del alumno. El sistema que propuso permitía socializar individualizando la enseñanza pero no se quedó ahí, como veremos más adelante, sino que participó de forma activa en la reforma de la enseñanza francesa con enorme dedicación y esfuerzo.

El material pedagógico que inspiró al alemán Hermann Lietz fundador de varios institutos educativos como el de Ilseburg (1898) o el de Turingia (1901), procede de nuevo del inglés Cecil Reddie. Estos institutos estaban constituidos como internados (Landerziehungsheime), casi siempre en el campo, de vida simple y sana de tipo familiar – patriarcal. No obstante, las teorías de Lietz difieren en gran medida de las ideas democráticas aprendidas de Reddie, que se mantuvo siempre en la línea de Dewey.

Lietz insiste en el “autogobierno” y en la “libertad” pero cree que tanto uno como otra sólo se pueden ejercer en conexión con los aspectos no esenciales y secundarios de la educación y la convivencia¹⁶⁷. Además, mezcla en su sistema el nacionalismo idealista, culto a los héroes y a la patria e incluso con prejuicios de carácter racial. Gustav Wyneken, un colaborador de Lietz funda en Turingia unos años más tarde la escuela Comunidad escolar libre de Wickersdorf que no tenía nada que ver con las escuelas nuevas inglesas ni francesas que hemos estudiado porque se basa en teorías de otros autores entre los que se encuentran Stiener, Nietzsche y Darwin

¹⁶⁷ El lema de Lietz era: “Ante lo Necesario, unidad; en lo incierto e inesencial, libertad; en todo, amor”. Lo Necesario es Dios, el Espíritu, la Patria, la Historia.

para crear un sistema que entra dentro de lo que se ha llegado a denominar “vitalismo irracionalista” y que terminaría siendo parte del nacionalsocialismo alemán.

En Italia destaca la “escuela materna” de las hermanas Rosa y Carolina Hagáis que fundan en Brescia El Asilo de Monpiano inspirada en la obra de su director Pietro Pascuali, fomentando las ocupaciones de tipo familiar en el ambiente escolar así como la educación social. Pero el impulso más constructivo de la renovación pedagógica europea lo dio la pedagogía científica y fue la italiana María Montessori, graduada en medicina por la Universidad de Roma, quien consigue apoyarse por primera vez en los nuevos conocimientos adquiridos en psiquiatría y psicología y elaboró un “método de pedagogía científica aplicado a la educación”, en 1909. Más tarde, se acercó al catolicismo y en los últimos años consiguió renovar su doctrina (que habría partido de premisas naturalistas y positivistas) con los libros *La formación del hombre*, 1949 y *El secreto de la infancia*, 1950. El núcleo de su pedagogía estaba en concebir esencialmente la educación como “autoeducación”. Sus ideas tuvieron un éxito extraordinario y amplia difusión en todo el mundo.

Al igual que María Montessori, el médico belga Ovide Decroly decide fundar en el año 1907 una escuela llamada École de l'Ermitage, en Bruselas, en la que aplica un método elaborado por él en el que no se limita a aplicar aspectos de la psicología y la psiquiatría sino otros que aprende tanto de Dewey (a quien traduce) como de la Escuela de Ginebra.

2.1.1 La Escuela Nueva en España

Se podría decir que desde las primeras décadas del siglo XIX se habían dado intentos a favor de una educación y enseñanza modernas y europeas; en 1803 y 1806 se crean escuelas pestalozzianas en Tarragona y Madrid, respectivamente, cuya vida será muy corta. En la segunda década del mismo siglo se experimenta incluso el método lancasteriano, y en la tercera década, con ocasión de la amnistía concedida a la muerte de Fernando VII, regresa del exilio Pablo Montesino, introductor del parvulario. Estos primeros hitos de la modernización del sistema educativo español culminarán en la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza que fundó en 1876 Francisco Giner de los Ríos, en colaboración con otros compañeros y correligionarios, podría ser considerada la “primera escuela nueva de Europa...Trece años antes de que el Dr. Reddie fundara la escuela de Abbotsholme, veintidós años de que creara el Dr. Lietz su primer “Landerziehungsheime” en Alemania; veintitrés años de abrirse, por iniciativa de Demolins, la “Escuela de las Rocas” en Francia ¹⁶⁸”. Pero es preciso advertir que la pedagogía moderna no entra en España con la Institución, aunque sí sea ella la que contribuya eficazmente a su consolidación y arraigo.

¹⁶⁸ Molero Pintado, A., *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, pág. 78. Molero cita en esta página las palabras publicadas en la Revista de Pedagogía de 1926 sobre el cincuentenario de la Institución.

En los Estatutos de la Institución que se aprueban en la reunión celebrada el 31 de mayo de 1876 en la Academia de Jurisprudencia y Legislación, se constituye como Sociedad que defiende la libertad de pensamiento y se presenta como el resultado de una iniciativa privada que prescinde de la tutela del Estado¹⁶⁹. Éste es su primer rasgo significativo, la independencia.

La preocupación máxima de Giner fue en todo momento el problema del hombre desde una educación que contemple todos los planos posibles aspirando a una formación completa tanto en el aspecto intelectual o físico como en el afectivo. Pero la Institución no se reduce a preparar a sus alumnos para cumplir con una profesión concreta sino para estar preparados ante la vida misma y ocupar con dignidad el puesto que les está reservado. Se trata, en suma, de una educación integral que responde, como algunos autores han definido, a la vinculación krausista de Giner y al más hondo deseo del pensamiento antropológico expuesto como ideal de la humanidad¹⁷⁰.

La Institución comenzó siendo una academia de segunda enseñanza y de enseñanza superior pero supo desde el principio que para influir decisivamente en la formación de los estudiantes tenía que comenzar su tarea en los niveles más bajos de la enseñanza. Por eso, en 1878 introducen la enseñanza primaria.

¹⁶⁹ Jiménez - Landi, A., *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Taurus, Madrid, 1973, pág. 703.

¹⁷⁰ Jiménez García, J. *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza* (Prólogo de José Luís Abellán) , Editorial Cincel, Madrid, 1987, pág. 153.

Desde el principio, también se intenta una íntima compenetración con la “familia”, con la que quiere caminar al unísono porque comprende que su influjo representará siempre un elemento básico en la formación del niño. Asimismo, se estima que la “coeducación” es un principio esencial del régimen escolar porque no hay fundamento para prohibir la convivencia de uno y otro sexo en la escuela cuando en la familia y en la sociedad es natural que exista esa convivencia. Giner, piensa en la coeducación como en uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, no sólo “como”, sino “con” el hombre.

En cuanto a la formación moral del alumno, se tenía entre sus prioridades pero se dejaba en la familia la orientación religiosa de los hijos, cuestión que suscitaba el recelo de la Iglesia que lo entendió, en aquel momento histórico en el que estamos hablando, como un ataque abierto hacia su labor educativa de la que ella se consideraba garante¹⁷¹. La neutralidad de la educación está contemplada en el artículo 15 de los Estatutos y no sólo contempla la libertad de credo, sino también de política y de cátedra. El Ideario del centro, reproducido junto a la cabecera del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza en todos sus números, es muy claro al respecto: “La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela

¹⁷¹ Las ideas de Giner sobre la secularización de la enseñanza están recogidas en el artículo “La enseñanza confesional y la escuela”, 1882.

filosófica o partido político¹⁷²”. Cossío lo expresa de esta otra forma: “No es la Institución ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ella la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este reino, y hasta para que sea desolado¹⁷³”.

La imagen del maestro en la aula “es la de mediador en los procesos de aprendizaje, una correa de transmisión, nunca un suplantador de aprendizajes; sino un profesional entregado que, tomando como eje su propia competencia científica, ayudará y guiará al alumno en la búsqueda del conocimiento y fuera del aula se interrumpirá, gracias a las abundantes oportunidades que la vida docente proporciona¹⁷⁴”. Los aspectos de reciclaje y formación del maestro serán, igualmente, de enorme importancia en la Institución, proponiendo una sólida preparación científica de los profesores y siguiendo el ejemplo de otros países europeos con la reafirmación y atención a las Escuelas Normales o la creación de Cátedras de Pedagogía en las Universidades y en general, movilizándolo el sistema docente alrededor de criterios de eficacia”. Se recomienda la incorporación al trabajo de los maestros de forma inmediata y se considera el sistema de oposiciones como negativo y favorecedor de la superficialidad.

¹⁷² Jiménez García, J., *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza...* pág. 144.

¹⁷³ Cossío, M.B., *De su jornada*, Aguilar, Madrid, 1966, pág. 22.

¹⁷⁴ Giner de los Ríos, F., *Obras Completas. Educación y Enseñanza*, Tomo XII, Espasa Calpe, Madrid, 1933, pág. 103.

Por supuesto que el abanico curricular de la Institución es también más amplio que el de los otros centros de igual nivel de la época porque la “educación debía conectar y casi fundamentarse, para conseguir la solidez requerida, en un `triple contacto con la realidad física, social y con las grandes creaciones del espíritu humano¹⁷⁵”, y es por eso que al lado de las materias clásicas ofrecen otras no habituales como sociología, nociones de derecho, se experimenta en laboratorios, talleres, juegos y se realizan excursiones. “Las excursiones eran en este contexto el más eficaz complemento para la enseñanza de la historia, de la geografía, de las ciencias de la naturaleza y de la formación social y cívica; eran imprescindibles para la formación estética y básicas para la formación física, tan necesaria como la intelectual, de profesores y alumnos; y es que, en la pedagogía institucionista, el juego, el deporte al aire libre, el excursionismo, el alpinismo, tuvieron una importancia fundamental¹⁷⁶”, aunque “serán las formas directas de enfrentarse con el saber y la autonomía personal en el hecho concreto y diverso del aprendizaje lo que complete este panorama de armonía integradora”.

De los principales estudios realizados sobre la Institución se deduce que hubo tres generaciones institucionistas y que cada promoción contó con una figura representativa que influyó decisivamente en la marcha de la

¹⁷⁵ Titos Martínez, M., “La Institución Libre de Enseñanza y Sierra Nevada”, *Actas del II Congreso de Historia de Andalucía*, Publicaciones Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y Obra Social y Cultura Cajasur, Córdoba, 1996, pág. 248.

¹⁷⁶ Titos Martínez, M., “La Institución Libre de Enseñanza y Sierra Nevada”..., pág. 248. La Institución hizo que se descubrieran lugares como la madrileña Sierra de Guadarrama y la granadina Sierra Nevada, ignoradas hasta entonces por sus moradores.

Institución: Manuel Bartolomé Cossío, José Castillejo y Alberto Jiménez Fraud.

Finalmente, hay que destacar que el binomio educación – escuela fue para la Institución un propósito serio sobre el progreso cultural del país y un instrumento “reformador” por excelencia y por ello también fueron institución una serie de centros que habían de poner en práctica las ideas pedagógicas de Giner, tanto desde la iniciativa privada como de la estatal. Entre ellos cabe mencionar: *El Museo pedagógico*, que fue fundado en 1882 para contribuir a la formación de los maestros y dignificar la enseñanza primaria que estaba un tanto abandonada¹⁷⁷; La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que se creó en 1907 con el fin de reformar la enseñanza universitaria a través de su profesorado y cuya principal misión fue la de enviar estudiantes españoles al extranjero para formarse adecuadamente¹⁷⁸; El Centro de Estudios Históricos, que tenía como misión la de realizar investigaciones y estudios en el ámbito de las ciencias históricas y sociales, especialmente en lo relativo a la lengua, literatura y arte españoles, así como en lo concerniente a la

¹⁷⁷ El Museo pedagógico contribuyó en gran medida a transformar la escuela española, pues, gracias a iniciativa suya, se crearon la cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid, 1904; La Escuela Superior de Magisterio, 1907; la Dirección General de Primera Enseñanza, 1911; la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, 1932 y se reorganizaron las Escuelas Normales del Magisterio, 1931 y el Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria.

¹⁷⁸ Fue nombrado presidente Ramón y Cajal y José Castillejo secretario, siendo este último el verdadero artífice de su buen funcionamiento. Labor también de Castillejo fue la creación del Instituto – Escuela, dependiente de la Junta para la Ampliación de Estudios, con el objetivo de introducir en la enseñanza oficial los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza.

lengua y cultura clásicas¹⁷⁹ y la Residencia de Estudiantes que fue concebida como colegio universitario donde los residentes pudieran gozar de un ambiente familiar y de estudio¹⁸⁰. En la Residencia vivieron entre otros, Juan Ramón Jiménez, José Moreno Villa, Federico García Lorca, Salvador Dalí, Luís Buñuel, Severo Ochoa, Grande Covián y Manuel García Pelayo¹⁸¹.

La escuela nueva en España como movimiento no se quedó en la escuela privada sino que fue sostenido y difundido por funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública: L. Luzuriaga, A. Ballesteros, R. Tomás Samper, Margarita Comas, R. Sensat, P.A. Gómez Lozano y numerosos maestros de enseñanza primaria que participaron en esta reforma. De entre todos ellos destaca la labor de Lorenzo Luzuriaga que participó desde el primer momento en el movimiento de Escuela Nueva de un modo oficial y real representando a España en el Comité de la Liga Internacional de Educación Nueva, junto a Alemania, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Escocia, Francia, Hungría, Inglaterra, Italia y Suiza.

La obra de Lorenzo Luzuriaga hay que situarla en el proceso de renovación teórica de la educación que tiene lugar

¹⁷⁹ El Centro de Estudios Históricos estaba dirigido por Ramón Menéndez Pidal y en él trabajaron: Menéndez Pidal y Américo Castro en filología; Asín Palacios en árabe; Sánchez Albornoz y Eduardo de Hinojosa en historia medieval; Gómez Moreno en arqueología, Elías Tormo en arte. También colaboraron con el Centro Menéndez Pelayo, Rafael Altamira, Joaquín Costa y Julián Ribera.

¹⁸⁰ La Residencia de estudiantes estuvo en sus inicios dirigida por Alberto Jiménez Fraud, quien la dotó de una gran actividad cultural y por ella pasaron algunas de las figuras más eminentes de las ciencias, las letras y las artes: Bergson, Einstein, el arqueólogo Howard Carter, Keynes, Marinetti, madame Curie, Paul Claudel, Le Corbusier, etc.

¹⁸¹ Jiménez García, J., *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza...* págs. 162-166.

en España entre 1914 y 1931 y que coincide con un periodo de apertura a Europa, propiciado por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y por otras fundaciones auspiciadas por la Institución Libre de Enseñanza. Además fundó la *Revista de Pedagogía* y fue autor de importantes obras, entre las que se encuentra *La escuela única*, que salió a la luz en 1931 cuando era Secretario Técnico del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, profesor de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid y figura importante de la obra educativa que pone en marcha la Segunda República.

Así pues, la Institución Libre de Enseñanza fue el referente de “escuela nueva” y propició la renovación de la escuela pública en nuestro país pero la primera “escuela activa pública” conocida se debe a D. Andrés Manjón, que fundó en 1889 la Escuela del Ave María en el Sacromonte granadino.

Manjón no comenzó su labor educativa a partir de una teoría de la educación sino desde una situación concreta: los niños sin escolarizar que se encontraba cuando se dirigía a la Abadía del Sacromonte, donde ocupaba una canonjía, siendo diácono. En 1895 publica una Memoria que denomina *Pensamiento de la colonia escolar* y desde ese momento comenzará a utilizar la fórmula de “educar enseñando”, estableciendo una nítida diferencia entre educar y enseñar: “La enseñanza no es sino un instrumento ordenado a formar hombres bien educados, esto es, inteligentes, laboriosos y honrados”. Este concepto de educación lo desarrollará mucho más cuando, en 1897 pronuncie su discurso en la Universidad

de Granada¹⁸², sobre *Las condiciones de una buena educación y cuáles nos faltan*. En este discurso dice lo siguiente: “educar es instruir y mucho más, enseñar a pensar, querer, sentir y vivir. Hay hombres instruidos que no saben pensar; esto es, que no tienen educada la facultad de pensar y otros muchos, que teniendo cultivada la inteligencia, tienen yermo el corazón y hacen inútil su vida; lo cual no sucedería si fuesen sinónimos instrucción y educación¹⁸³”. No concibe una educación integral que no sea una educación que incluya la formación religiosa cristiana pero de modo que “eduque, porque si no sería un engaño”.

En sus Escuelas concede prioridad a los párvulos porque cree que el niño es educable desde la cuna y su primera educación depende en gran parte de su porvenir. El juego en la enseñanza está incluido en la metodología de trabajo y tanto es así que cuida no sólo la materia educativa sino la arquitectura de las escuelas y el entorno que las rodea. “En los métodos de enseñanza siempre se encontraba algo nuevo, el ingenio de Manjón era inagotable. Este ingenio hace que junto a sus edificios aparezcan mapas en relieve, el cuerpo humano realizado con piedras incrustadas en el suelo, como si de un típico empedrado granadino se tratara...¹⁸⁴”.

¹⁸² El padre Manjón pronunció el Discurso de apertura del curso académico 1897-98 en la Universidad de Granada, de la que fue catedrático de Derecho Canónico desde 1890, ejerciendo la docencia hasta la edad de 72 años.

¹⁸³ Montero Vives, J., *El credo educativo de D. Andrés Manjón*. Escuelas del Ave María, Granada, 2001, págs. 27-28.

¹⁸⁴ Arias Romero, M., *Arquitectura de las Escuelas del Ave María*, Centro de Estudios pedagógicos y psicológicos Andrés Manjón, Granada, 2003, pág. 30

La educación debe darse al aire libre y así lo confiesa al contar con los principios de su obra: “Llevaba en mi mente hacia años la idea de poner escuelas en el campo”. Y en la segunda Memoria apunta: “Se dice de Granada que es el mejor rinconcito de la tierra, de sus Cármenes que son pedacitos de cielo. Pues bien, en lo más bello de esa Granada, en el Valle del Paraíso, a las puertas de la ciudad y en el camino que va de ésta al Sacro Monte, a la orilla derecha del Darro, se hallan situados nuestros Cármenes escolares¹⁸⁵”. Aunque, ciertamente, sus escuelas no sólo estuvieron en los cármenes granadinos y en la ciudad de Granada, en particular, sino que se extendieron por España, a partir de 1899, existiendo constancia de que en 1919 había 77 escuelas funcionando y más de 300 maestros.

En cuanto al concepto de “educación activa” lo expresa D. Andrés de varias formas a través de sus muchos escritos¹⁸⁶ pero es en el *Reglamento de las Escuelas* donde sintetiza con más claridad: “El Ave María aspira a enseñar haciendo, para educar enseñando”. “La enseñanza ha de ser práctica”. Tarea que ha de ser compartida por el maestro y asumida por el estudiante, y así lo expresa en el citado *Discurso* de apertura universitaria: “El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con

¹⁸⁵ Montero Vives, J. *El credo educativo de D. Andrés Manjón...*pág. 30.

¹⁸⁶ A los pocos años de la fundación de las Escuelas del Ave María el padre Manjón comenzó la publicación de su biblioteca avemariana, arsenal de pedagogía cristiana, que le ha valido renombre universal y que ha merecido el que su nombre figure entre los primeros pedagogos del mundo.

facultades propias, que con ninguno otro puede permutar; al educador toca tomarle tal cual es, para perfeccionarle y ayudarle; pero en modo alguno puede reemplazarle ni ocupar su puesto¹⁸⁷”.

Para que los niños educados en las escuelas pudiesen seguir su formación en edad adulta mientras se formaban aprendiendo un oficio y continuaran ligados a ellas y a sus principios en un último intento de madurar la obra de educación comenzada en la niñez, pensó D. Andrés en fundar Escuelas de Artes y Oficios, y así lo hizo. También se creó un Seminario de Maestros que fue prosperando y aumentando cada año, contando en 1914 con un total de 86 alumnos.

La Escuela del Ave María es diferente a las del resto de Europa porque es gratuita, popular y cristiana pero coincide en otros muchos principios como estar en el campo, actividades al aire libre, fortalecimiento del cuerpo, métodos adaptados a principios psicopedagógicos (nada comunes en esta época en España), pocos libros, respeto del impulso activo del niño, cultivo de las artes y saberes útiles, educación sensorial y adaptación del niño al juego como procedimiento didáctico. Esta institución está considerada como la primera escuela nueva popular al aire libre (la del Dr. Reddie, en Abbotsholme, Inglaterra, en 1889, estaba destinada a un número reducido de alumnos que pertenecían a una determinada élite económica)¹⁸⁸. Es una escuela que como dice **Montero, especialista en la obra de Manjón: se anticipa al**

¹⁸⁷ Montero Vives, J., *El credo educativo de D. Andrés Manjón...* pág. 30-31.

¹⁸⁸ Montero Vives, José, *Andrés Manjón* (Biografías granadinas. Director: Manuel Titos Martínez), Editorial Comares, Granada, 1998.

movimiento europeo de escuela activa y rompe con la escuela española del siglo diecinueve.

2.1.2 La Escuela de Ginebra y los principios de la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas

La Escuela de Ginebra fue el centro cultural europeo donde, desde los inicios del vigésimo siglo hasta la primera mitad, se realizó la más intensa y fecunda obra de coordinación y reelaboración de los temas de educación nueva.

El progreso efectivo de las bases científicas de la nueva educación fue obra de Edouard Claparède, que fue también gran admirador de Dewey y divulgador en Europa de su obra. Claparède escribió varios libros sobre educación en los que expuso sus teorías sobre el “experimentalismo”, la “enseñanza individualizada” y la determinación de las aptitudes.

Pero esa insigne labor difusora de las instituciones pedagógicas de vanguardia se debe principalmente a Adolphe Ferrière que se formó en las escuelas de Lietz (Alemania) y fundó en 1899, en Ginebra, la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, con fines de información y coordinación de las iniciativas de ese campo, también fue uno de los promotores de la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas y escribió una obra esencial *La escuela activa* (1920), inspirada en el principio de “interés” de Dewey.

Entre los cometidos de la Liga Internacional estuvo la de establecer unos principios comunes a todas las escuelas nuevas, que se concretaron en siete:

1.- El fin esencial de toda educación es preparar al alumno para querer y para realizar en su vida la *supremacía del espíritu*.

2.- La educación nueva debe respetar la *individualidad*.

3.- Los estudios y aprendizajes de la vida deben dar curso libre a los *intereses innatos*.

4.- Cada edad tiene su carácter propio. El alumno, tanto individual como colectivamente, debe participar en la organización de su vida escolar para reforzar el sentimiento de *responsabilidad individual y social*.

5.- La *competencia* debe ser sustituida por la *cooperación*

6.- Se reclama la *coeducación* como trato idéntico a ambos sexos.

7.- Preparar al alumno como *futuro ciudadano* de su nación y de la Humanidad.

2.1.3 Rogert Cousinet cofundador de la Escuela Nueva francesa.

Roger Cousinet (1881-1973) nació en Arcueil (París). Estudió Letras en la Universidad de la Sorbona (París) y tuvo

como director de tesis a Durkheim. Al terminar la primera guerra mundial fue nombrado inspector de Enseñanza primaria. Después de 1945, Cousinet, ya retirado como inspector, impartió durante trece años, clases de pedagogía en la Sorbona.

Cousinet está considerado como el autor de un nuevo método, el de *trabajo libre por grupos (1945)*, pero su acción y sus escritos sobre la analogía en la percepción infantil y sobre la solidaridad entre los más jóvenes le convierte en un precursor de la psicología del niño y en un defensor de la educación nueva.

A su primer libro sobre trabajo libre por grupos se sumaron una decena de obras, entre las que destacan: *Formación del educador*, *Pedagogía del aprendizaje* y *La Escuela Nueva*, todas ellas publicados por la Editorial Luis Miracle de Barcelona. También se preocupa por la enseñanza de diversas disciplinas escolares, en particular por la enseñanza de la Historia. Fue director, en 1913, de la revista "L'Éducateur moderne", fundó "La Nouvelle Education" junto a Mme. M.T. Guéritte, en 1921 y "L'École Nouvelle Française", en 1945, con Châtelain, así como la revista "Éducateurs" (1946-59).

Entre los autores con los que comparte ideas están Dewey, Binet, Montessori, Claparède y Fermière, entre otros. Cousinet es el promotor de una pedagogía basada en el conocimiento profundo del alumno y orientada a responder a sus necesidades pero también se preocupó por la formación profesional del docente aportando un conjunto de enseñanzas

que constituyen una relevante enciclopedia pedagógica, como se aprecia en su obra de madurez *La Escuela Nueva*¹⁸⁹.

El papel del maestro en la nueva escuela rompe con todo lo establecido hasta entonces. El maestro ha de estar a disposición de los alumnos y conocer sus capacidades para llegar a ser el profesor psicólogo de cada uno de ellos. “De esta manera, el maestro de la educación nueva proporciona a sus alumnos esa sensación de seguridad, de apoyo sobre un terreno firme, gracias a la constancia de su disposición para ayudarles en su tarea, exactamente en la medida en que la necesitan, sin rebasarla, pero sin quedarse jamás atrás. El maestro de la educación nueva está siempre dispuesto¹⁹⁰”.

La vocación pedagógica se adquiere después de prepararse, no a priori y tiene que ver con la actitud de servicio a los demás: “Tener vocación pedagógica es, pues, sentirse deseoso y capaz de ayudar a desarrollarse a seres vivos que no han llegado al término de su desarrollo, y, naturalmente, y necesariamente, prestarles esta ayuda viviendo con ellos, y dársela según sus necesidades, a su medida, como dice Claparède, y no a la nuestra¹⁹¹”. “Y resulta oportuno decir una vez más (nunca serán bastantes) que maestro es el que vive con sus alumnos y no cesa de pensar en ellos, y no aquel que, sea cual fuese su valor personal, se absorbe en su actividad didáctica, orgulloso de su saber¹⁹²”.

¹⁸⁹ Cousinet Roger, *La Escuela Nueva*, Editorial Luis Miracle, Barcelona, 1972.

¹⁹⁰ Ibidem. Cousinet Roger, *La Escuela Nueva* ... pág. 103.

¹⁹¹ Ibidem. Cousinet Roger, *La Escuela Nueva* ... pág. 133.

¹⁹² Ibidem. Cousinet Roger, *La Escuela Nueva* ... pág. 136.

La noción del interés, también tratada por Cousinet, está basada en los estudios que realiza sobre la obra de Dewey y en concreto cita uno de sus artículos: *Interest in relation to training of de will* (1895). El interés, en sentido psicológico y biológico de la palabra, es el motor de toda la vida y de todo el aprendizaje de la vida, si falta, literalmente: “nos exponemos a la quiebra de la enseñanza”. La vida además, exige el ejercicio constante de la facultad del esfuerzo y la creación de hábitos que permitan hacer frente a las cosas serias de la realidad¹⁹³.

Las generaciones se transmiten de una a otra la obediencia pero no una obediencia forzada ni sumisa sino una obediencia “consentida”. Es lucha y triunfo, como decía Séneca, porque, para que la obediencia sea aprendizaje de una virtud moral, es preciso que quien manda, persona distinta del que obedece, encuentre en éste a otro que manda. Ahora bien, sólo la obediencia a la ley es educativa¹⁹⁴.

Cousinet supo transmitir su ciencia y su experiencia utilizando un lenguaje llano y cotidiano introduciendo una pedagogía nueva, tan profunda como ecléctica. Sus enseñanzas tuvieron gran repercusión en el mundo de la enseñanza, dentro y fuera de Francia, porque entre sus actividades no sólo estaban la docencia sino la difusión de su trabajo de vanguardia, a través de sus libros, las revistas que fundó o dirigió, los congresos en Francia y en Inglaterra y los viajes realizados (entre la primera y la segunda guerra) a Inglaterra, Escocia, España, etc...

¹⁹³ Ibidem. Cousinet Roger, *La Escuela Nueva ...* pág. 147.

¹⁹⁴ Ibidem. Cousinet Roger, *La Escuela Nueva ...* pág. 181

Tanto en lo profesional como también en la amistad se conoce su relación con el español Lorenzo Luzuriaga y por eso es necesario tener en cuenta la influencia de su pensamiento tanto en la Institución Libre de Enseñanza como en la Escuela Nueva Española.

2.2 John Dewey. El padre de la Escuela progresiva.

John Dewey (1859-1952) nació en Burlington, Vermont. Estudió en la Universidad de John Hopkins de Baltimore y enseñó en varias universidades americanas, entre las que se encuentran la de Michigan, Minnesota, Chicago y Columbia (Nueva York) hasta su retiro en 1930. Además fundó en 1896, en Chicago, una pequeña escuela experimental que llamó “escuela laboratorio” para poner en práctica sus teorías pedagógicas.

Dewey, como filósofo, marcó su época, aunque en vida su ingerencia se limitó fundamentalmente al ámbito nacional. Para él la Filosofía logrará “recuperarse cuando deje de ser un dispositivo para abordar los problemas de los filósofos, y se convierta en un método, cultivado por los filósofos, para abordar los problemas de los hombres¹⁹⁵”. Fue un teórico de la Psicología e hizo historia con un artículo de 1896 *The reflex arc concept in Psychology*, y más tarde, en 1922, publicaría, en el campo de la Psicología Social, *Human nature and conduct*. Pero su función de pedagogo lo consagró

¹⁹⁵ Dewey, J., *Experiencia y Educación...* pág. 23.

porque fue sin duda alguna, el pensador más importante de su época y quizá el último de los pedagogos universales.

Como decíamos en la introducción de este capítulo, el autor escribió doce libros de Pedagogía. El primer planteamiento global sobre sus creencias pedagógicas lo expone en un artículo publicado en 1897 denominado *My pedagogy creed*, ideas que irá desarrollando en los libros posteriores: *The school and society* (1899), *Moral principles in education* (1909), *How we think* (1910), *Interest and effort in education* (1913), *The child and currículo* (1902). Pero de todos los libros que publica, merece especial atención *Democracy and education* (1916), considerada por Dewey su principal obra filosófica y el núcleo en el campo de la Pedagogía y *Experience and Education* (1938), su último estudio pedagógico y uno de los textos más difundidos¹⁹⁶.

Democracy and education contiene las semillas de lo que serían sus tratados posteriores de filosofía política, al presentar su concepción radical de la democracia como una forma de vida porque en oposición a las versiones individualistas de la democracia liberal, porque, Dewey, era un comunitarista, para quien la libertad y la comunalidad constituían conceptos indisociables. Además, algunos estudiosos de su obra concluyen en que este texto es un proyecto de reforma integral en la práctica pedagógica. En cuanto a *Experience and Education* resulta ser una crítica tanto a las concepciones tradicionales de la educación como a los progresistas y redefine varios conceptos centrales como el

¹⁹⁶ En España se realizaron siete reimpresiones hasta 1964 de la obra traducida por Lorenzo Luzuriaga.

método de aprendizaje, la función del maestro y el gobierno escolar para la reconstrucción de la práctica pedagógica.

La investigación que lleva a cabo Dewey comienza elaborando una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo*, por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia. Para ello parte de la *experiencia* que no identifica ni con la conciencia ni con la subjetividad, sino que comprende tanto aspectos desfavorables como nobles, honorables y verdaderos.

La educación para Dewey es una continua reestructuración de la experiencia que da sentido y capacidad para dirigir y organizar las experiencias siguientes. El saber se construye por la propia experiencia con el medio que te rodea y no aceptándolo pasivamente de otro. De forma que lo fundamental que debe lograr la escuela es “enseñar a pensar”.

El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social*, que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad.

Dewey polemiza también contra el abuso de las mediciones de la inteligencia y de otras características de la personalidad sobre las cuales algunos querían fundar nuevas jerarquías sociales. Y crítica, igualmente, los dualismos abstractos del debate sectario entre los defensores de la educación tradicional y la progresista.

En cuanto al profesor, ha de ser un profesional, es decir, altamente cualificado, competente en su materia y capaz de transmitir los conocimientos a los alumnos, estableciendo la coherencia entre la lógica de las materias y el interés del discente.

3. Conclusiones

Como se aprecia, las características de la nueva educación no son homogéneas. Cada nueva escuela tiene distintos parámetros que dependen sobre todo de la personalidad y los conocimientos adquiridos por el fundador. La regeneración educativa es una necesidad y una preocupación constante que aparece tanto en colectivos privados como en públicos, tanto en concepciones de tipo religioso como laico. Pero todos coinciden en que los programas educativos existentes están caducos, obsoletos, no sirven, no son válidos. Se critica la educación tradicional y se cuestiona el carácter estático de sus fines y se duda de que realmente cumpla con la misión de preparar al joven para el futuro. El maestro tiene que enseñar de otra forma, ya no vale el autoritarismo ni la obediencia ciega, hay que romper con las barreras existentes, hay que ponerse en el lugar del alumno y aprender de la experiencia. ¿De qué sirve memorizar si no tenemos interés por aprender?, ¿preparar para la vida o preparar para una determinada profesión? Se cuestiona la rutina, la costumbre, el aislamiento y se impone una necesaria dimensión social y surge la idea de autogobierno, como

estrategia pedagógica a tener en cuenta. La revolución educativa está servida.

Muchas son las voces que se hacen notar, no obstante; existe un autor, Dewey, que actúa como referente y en el que desemboca o adquiere estructura y singular relieve la práctica pedagógica moderna. Y de Dewey proceden más o menos directamente, el principio de la “escuela activa” (Ferrière), la escuela como comunidad escolar (Wyneken), el trabajo colectivo libre (Cousinet), la pedagogía genética y funcional (Claparède), los “centros de interés” (Decroly), etc. En Europa se recibe a través de la traducción de sus obras que enseguida calan en el espíritu renovador y se comienzan a poner en práctica sus teorías, se investiga y se fundan centros que llevan la semilla de la nueva educación que en poco tiempo se confunde con las aportaciones de cada país, con lo autóctono de cada lugar y adquiere estilo propio con nombres singulares, como hemos visto, en Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, España, etc.

En España, las principales vías de introducción tanto en lo que a educación nueva se refiere como en psicopedagogía se deben a *La Revista de Pedagogía*, *La Lectura* o *La Revista de Occidente*. Además, la Institución Libre de Enseñanza comenzó muy pronto a publicar un Boletín (*Boletín Institución Libre de Enseñanza*) que se convirtió rápidamente en una revista cultural muy importante. La Institución se hizo acreedora y defensora de la “nueva pedagogía”, y ello, a través de sus creadores: Key, Dewey,

Kilpatrik, Wyneken, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Cousinet, entre otros¹⁹⁷.

Como decíamos al principio de este capítulo, tenemos constancia de que el Dr. Galindo estaba informado tanto de las novedades psicopedagógicas como de los avances en educación y habría sido de gran interés averiguar si en la etapa última de D. Javier en los Salesianos llegó a poner en práctica algunas de las ideas que aprendió de sus conocimientos sobre la *nueva educación* para establecer lazos con lo que después sería su obra cumbre: el Nuevo Colegio Universitario. Pero como este estudio no ha sido posible, dada la imposibilidad de investigar en las “casas” de la Congregación, no podemos más que centrarnos en el funcionamiento del EICU, como tal.

Los fines del Nuevo Colegio Universitario aparecen relacionados en el capítulo II del Ideario y son los siguientes:

- a) Educar integralmente
- b) Cursar una Carrera Superior con método, eficacia y porvenir.
- c) Triunfar en la convivencia con chicos y chicas
- d) Cimentar en bases indiscutibles el amor.
- e) Participar en el Gobierno del Colegio a través de su Organización.
- f) Dar vocación y enfoques de vida ecuménica

¹⁹⁷ Cerezo Manrique, M.A., *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pág. 107.

g) Participar en la promoción económica del Colegio

h) Servirnos de los Residentes directamente para promocionar a sus padres y familiares en los Nuevos Tiempos y en su Nuevos Moldes.

i) Convertir a los Residentes en educadores y maestros

j) Dar soluciones, aun audaces, a su problemática individual, colectiva y social.

Y a estos fines se añaden las estructuras básicas necesarias para conseguir un “ambiente de verdad” que aparecen relacionadas en el capítulo III del Ideario:

1.- *Convivencia de Chicos y Chicas*, que es hacer lo que no se hace, es decir, presentarlos antes que nada como compañeros.

2.- *La Participación en el Gobierno*, que debe ser el respeto a su libertad, la exigencia de su responsabilidad plena, no cómoda, y la comprobación y mantenimiento de su dignidad.

3.- *La Fraternidad con la Sociedad*, que es la condena más segura de la violencia.

4.- *El mantenimiento de las Esperanzas* en la renovación de las estructuras sociales de toda clase.

5.- *El compañerismo Didáctico.*

Pero, ¿cuáles son a nuestro criterio las características que se corresponden con la educación nueva? Sin lugar a dudas podríamos decir que se encuentra en la línea del pensamiento democrático de Dewey en todo el planteamiento de las “estructuras básicas” que hemos citado, en la garantía de un *método basado en la experiencia*, personal y abierto a ser modificado, como lo demuestra la existencia de un “libro de costumbres”¹⁹⁸. Pero también por sus ideas de *libertad y naturalidad*, que han quedado expresadas con toda claridad también en el Ideario. “El Colegio –dice- jamás puede ser una jaula. Sus límites espaciales son los mismos límites de la Naturaleza”¹⁹⁹. Estas ideas de “naturaleza y libertad” son también las primeras con las que se constituyen las escuelas nuevas en Europa.

Asimismo podríamos decir que participa de la doctrina del interés de Dewey, pero matizando que el interés de la pedagogía americana en la educación “se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie” y la del Dr. Galindo es un interés desde lo profundo de su ánimo religioso que se corresponde más con lo aprendido de la Escuela de Ginebra y en concreto con Claparède, cuando expresa la necesidad del respeto ilimitado y el derecho de la persona a formarse individualmente, en el modo que le sea más propio. No obstante, los dos pensamientos están abocados a encontrarse porque no hay que olvidar que poseer el mundo entero del conocimiento y perder su propio yo es un destino tan trágico en la educación como en la religión.

¹⁹⁸ *El libro de costumbres* aparece en el Ideario, en la página 35.

¹⁹⁹ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación...* Ibidem, pág. 3.

También creemos que hay correspondencia en los criterios de selección por la “capacidad” del sujeto y no ateniéndose a valoraciones de tipo mensurable que tanto criticó Dewey en su época y también Cousinet. Se fomenta “enseñar a pensar” y a “trabajar en grupo” pero sobre todo a “socializar individualizando”, que son matices en los que se mueve tanto el sistema de éste último autor como el de D. Javier.

Obviamente, no se puede hablar de “educación y democracia”, que es una parte muy importante del pensamiento de Dewey, como experiencia real en el Nuevo Colegio granadino puesto que todos sabemos que en España no había democracia en aquellos años. Pero las palabras de Dewey en contexto democrático llevan, inevitablemente, consigo una acentuación del respeto al individuo como individuo, mayores oportunidades para el ejercicio de la voluntad, la independencia y la iniciativa en la conducta y en analogía con el pensamiento, un aumento de la preocupación altruista y fraternal por los demás y por las responsabilidades voluntariamente contraídas, y todo ello entra de lleno en las ideas con las que se construye el EICU y con la atmósfera que se respira en su interior.

La posición del espíritu de Dewey no es la misma que aparece en el Ideario del “Nuevo Colegio” porque para Dewey “el espíritu es el sistema de creencias, nociones e intereses, aceptaciones y rechazos, que se forma por influencias del hábito y la tradición” y para el EICU el espíritu es el que emana del Concilio Vaticano II. Por consiguiente, se trata de un espíritu religioso que se parece más al de la escuela

de María Montessori, en Italia, o la de Andrés Manjón, en España.

De María Montessori y de Ovide Decroly, que fundaron escuelas donde se educaba también a niños y adolescentes con problemas, procede la tendencia a introducir en el Centro educativo el Gabinete de asesoramiento o consultorio psicológico para atender a universitarios con problemas de personalidad o psicológicos. “Los colegiales especiales –señala el fundador del Nuevo Colegio-, los que plantean problemas que no son de enfoque radicalmente enfermizo, o simplemente patológico forman una de las aspiraciones más queridas para el EICU²⁰⁰”.

La necesidad de formar a nuevos maestros no sólo es una idea de Dewey y de Cousinet sino que aparece en la educación nueva europea desde sus inicios, sobre todo en Inglaterra y Francia. En el EICU se plantea la fórmula de “pareja fundadora” con los conocimientos adquiridos en la nueva educación del fundador, algo que el padre Manjón supo muy bien adelantar para que su obra continuara creando el Seminario de Maestros del Ave María.

En cuanto a los principios de “autoformación”, que el Dr. Galindo propone o, en su caso, de “autoeducación” que fomentan distintas escuelas europeas, tampoco es nada nuevo, como hemos comprobado. Es significativo el enfoque que realiza Dewey en este campo porque quiere preparar a la persona para que sepa defenderse en el futuro contra cualquier eventualidad. “Con el advenimiento de la democracia y de las

²⁰⁰ Galindo Blas, J., “Series del padre Javier”, 27-10-1967, Granada, pág. 11.

modernas condiciones industriales –escribe Dewey- se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí²⁰¹”. Para María Montessori *construirse a sí mismo* significa el núcleo de su pedagogía, que enlaza con la experiencia actual y no con los esquemas ya construidos a priori.

No encontramos, sin embargo, ningún ejemplo de escuela nueva que plantee relacionar a los colegiales directamente con las “personas mayores” y con la “infancia” como lo hace D. Javier al proponer en el documento “Series del padre Javier” que hay que establecer un puente que enlace a las personas mayores con las personas jóvenes y a los jóvenes con la infancia como tarea urgente y educativa²⁰². Cuestión que no deja de sorprender porque es ahora, pasados cincuenta años, cuando se está viendo esta necesidad y cuando se está consiguiendo que los alumnos presten ayuda y se interesen por prestar sus servicios a mayores y niños a través de los vicerrectorados estudiantiles de algunas universidades, entre ellas la de Granada.

Finalmente, podemos afirmar que el EICU contiene todos los principios que fueron aprobados por la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas. Es decir, incluye el fin esencial de toda educación que es preparar al alumno para

²⁰¹ Abbagnano N. y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía...*pág. 641.

²⁰²Galindo Blas J., “Series del padre Javier”... pág. 11.

querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu; respeta la individualidad, socializando; los estudios y aprendizajes de la vida deben dar curso al interés innato; el alumno, tanto individual como colectivamente, debe participar en la organización de su vida para reforzar el sentimiento de responsabilidad individual y social; la competencia debe ser sustituida por la cooperación; se reclama la coeducación como trato idéntico a ambos sexos y se prepara al alumno como futuro ciudadano de su nación y de la Humanidad.

V. LA TRADICIÓN HUMANISTA

Decimos en la Introducción de este trabajo de investigación que el Dr. Galindo era un humanista. Pero ¿qué entendemos por humanismo y qué relación encontramos entre éste y el Nuevo Colegio Universitario?

1. Introducción

El Humanismo surgió a principios de siglo XIV, en los estados del norte de Italia, tuvo vigencia hasta el siglo XVI y se extendió por todos los países de Europa.

En general, el movimiento humanista empezó cultivando con esmero la enseñanza del *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) pero a partir del siglo XIV se aprecia una gran necesidad de independencia del sistema escolástico y como consecuencia algunos autores comienzan por su cuenta a introducir modificaciones como incluir la enseñanza del griego en la gramática, las técnicas persuasivas en la dialéctica, la poesía en la retórica y el estudio de la historia.

Existe constancia de que las modificaciones de los programas de estudios en las universidades están en relación con los avances del humanismo y de que al profesorado de letras se les asigna la enseñanza de la filosofía moral y de esta forma la enseñanza del *trivium* empezó a denominarse *studia humanitatis* influyendo en la formación del individuo porque no podemos olvidar que la palabra *humanitas*, ya en tiempos de Cicerón y Varrón, indicaba la educación del hombre como tal, lo que los griegos denominaron *paideia* y si se insiste tanto en las humanidades es porque se cree que enriquecen al hombre y lo conducen a su auténtica forma humana.

La influencia del humanismo, procedente de Italia, se produjo entre los siglos XIV y XVI a través del intercambio cultural entre las universidades italianas y las europeas. Algunos humanistas llegaron a enseñar en las universidades de Francia, Inglaterra y Alemania, mientras otros entraban al servicio de los príncipes extranjeros. Fue también importante la activa correspondencia epistolar entre las grandes personalidades así como el papel de la imprenta²⁰³ que permitió la difusión de libros.

El primer representante cualificado del Humanismo es el poeta italiano Francesco Petrarca (1304-1374). La pasión filológica por los grandes autores de la Antigüedad clásica proviene de él. En su tratado *De vita solitaria* donde defiende la posibilidad de conducirse dignamente en este mundo, sienta varios de los ideales de los humanistas, al margen de todo misticismo. Además fue el autor del *Canzoniere*, libro fundamental en el desarrollo de la poesía europea del Renacimiento. La segunda figura a señalar es la de Coluccio Salutati (1330-1406), que no tiene el prestigio de Petrarca ni dejó escuela tras de él pero se apasionó por los clásicos y supo aplicar su saber latinista para dirigir la correspondencia de la cancillería de Florencia de forma magistral. Leonardo Bruni (1369-1444) fue un alumno aventajado influido por la tradición humanista que Salutati consiguió alentar en Florencia, convirtiéndose en sucesor de éste en la cancillería y el centro de la vida política y literaria florentina.

²⁰³ La imprenta abrió todo un nuevo mundo de posibilidades a los humanistas de Italia, convirtiéndose en el primer centro de publicaciones de Europa y ocupando Venecia un lugar preeminente. Los primeros libros impresos datan de 1460.

De este primer Humanismo italiano destaca también Lorenzo Valla (1407-1457) que goza de merecida fama por sus aportaciones al pensamiento filosófico con una obra principal *Elegantiae linguae latinae*, aportando la idea de “elegancia” como transparencia del significado preciso que las palabras latinas tenían cuando eran lengua viva, enfrentándose con los juristas y los filósofos medievales a quienes acusa de haber adulterado el significado de las palabras y por tanto el derecho y el pensamiento de los clásicos. Le sigue Leon Battista Alberti (1404-1472), arquitecto, científico, matemático, músico, poeta y erudito. Es sabido que dominaba la lengua latina y la italiana, escribió sobre pintura y arquitectura y llevó a la práctica sus teorías en obras como las de Rímini, Mantua y Florencia que transformaron las artes visuales y sentaron las bases de la teoría del arte.

Entre los humanistas influidos por las ideas platónicas llegadas a Italia con motivo del Concilio de Ferrara – Florencia (1437-1439) y de la conquista de Constantinopla por los turcos (1453) a través de los pensadores bizantinos, citamos a Nicolás de Cusa (1401-1464), el pensador especulativamente más dotado del siglo XV, a quien se le debe el *principio de coincidencia de los contrarios*, que redacta en su obra maestra *De docta ignorantia*, el tratado *De coniecturis* y los bellos diálogos reunidos bajo el título de *Idiota*; Marsilio Ficino (1433-1499) espíritu y guía de la Academia Platónica fundada por los Médici, entre sus obras se encuentra *Theología platónica*; Giovanni Pico Della Mirandola (1463-1494), autor del discurso *De dignitate hominis* donde se establece el principio de la dignidad y de la libertad más logrado del movimiento y

defendió el ideal de la *pax philosophica* de la concordia no sólo entre Platón y Aristóteles sino incluso entre Avicena y Averroes, Tomás de Aquino y Duns Escoto; Leonardo da Vinci (1452-1519) que fue además de artista, un gran pensador y cuyo plantonismo de fondo no se orienta hacia la especulación, sino hacia el conocimiento de la naturaleza.

Pero también hubo humanistas defensores del pensamiento aristotélico, tal es el caso de Pietro Pomponazzi (1462-1525), con el que se cierra la tendencia de recuperar, de un modo u otro, el pensamiento antiguo para pasar a ver la Antigüedad bajo otra perspectiva, es decir, para modificarla, corregirla, inspirarse en ella o crear. A estos humanistas italianos que pertenecen a la segunda mitad del siglo XVI pertenecen Bernardino Telesio (1509-1588), que destaca por su naturalismo ético, basado en el principio de autoconservación en el que fundamenta toda posible moral; Giordano Bruno (1548-1600), considerado por la historiografía italiana de la época como mártir de la libertad de conciencia y heraldo de la ciencia y del pensamiento modernos y Tomás Campanella (1568-1639) que muestra una especial admiración por la física naturalista y el antiaristotelismo de Telesio.

En Europa, la semilla del humanismo arraiga y se desenvuelve tomando como modelo a los italianos de la primera generación. En Francia, alcanza su apogeo durante el reinado de Francisco I (1515-1547) pero adopta pronto un carácter singular en que predomina más la ética que la estética²⁰⁴. Destaca Guillaume Budé (1467-1540) restaurador

²⁰⁴ Es notoria la frase de Rabelais, que define claramente esta tendencia ética del humanismo francés : “Ciencia, sin conciencia, no es sino la ruina del alma”.

de los estudios clásicos y autor de varias obras de renombre, encarna al humanista filólogo, que sitúa la literatura por encima de las otras manifestaciones del espíritu; Charles de Bouelles (1470/75-1553), a quien se le atribuye el mérito de haber enlazado en unidad los dos motivos fundamentales del humanismo paduano y florentino con su obra *Antropología filosófica*: El hombre está llamado a pasar de la conciencia del cosmos a la conciencia de sí; Michel de Montaigne (1533-1592), que escribió *Essais*, cuyo objeto se debe a él mismo, una obra maestra del estilo y un perfecto manual de convivencia. En cuanto a François Rabelais (1494-1553), es uno de los grandes creadores del lenguaje de la literatura occidental, que oscila entre la figura del sólido humanista y la del escritor que supo valerse de la parodia, con su enjundiosa obra compuesta de cinco libros titulada *Gargantúa y Pantagruel* (1534-1564) para plantear los grandes problemas de su época.

Del humanismo holandés es de rigor nombrar a Erasmo de Róterdam (1466-1536), que más que ideas y conceptos destaca por el carácter que lo definió y la actitud espiritual. Entre sus libros (escritos en elegante latín y los más leídos de Europa) es de rigor citar *Elogio de la locura* (1509) con el que obtuvo un extraordinario éxito. Aunque no hay duda de que la más ambiciosa de todas sus obras es la edición del *Nuevo Testamento* (1516). Le sigue el inglés Tomás Moro (1478-1535) que tuvo una notable actividad literaria y escribió una obra maestra de la política humanista, modelo del género, titulada *Utopía* en la cual describe un país comunitario concebido a la manera de la *República* platónica y de *la Ciudad*

de Dios agustiniana, compartiendo con Colet y Erasmo el ideal de la reforma moral e intelectual de la Iglesia.

En este mismo plano de la política humanista citamos a Francis Bacon (1561-1626) que escribe su *Nueva Atlántida*, también de signo utópico e inconclusa, aunque la grandeza de este autor no está en esta obra sino en haber reconocido la estrecha relación entre la ciencia y el poder humano y en haber sido el profeta de la técnica. Otro autor, Tomás Campanella (1568-1639) sorprende por la forma metafísico-astroológica con la que plantea su utopía con *Ciudad del sol*, un texto dialogado. No obstante, el fundador de la ciencia política moderna es Nicolás de Maquiavelo (1469-1527), con un texto que no es utópico sino realista, *El príncipe*. Este autor, deja bien claro en su obra que en la esfera de la política cualquier medio es bueno con tal de que conduzca eficazmente a su fin; pero como afirma Colomer “Maquiavelo es un hombre de su época y si idealiza el modelo tan frecuente entonces tanto en el mundo civil como en el eclesiástico, del político sin escrúpulos, pero hábil, es porque cree que sólo así podía asegurarse el buen gobierno de una sociedad corrompida²⁰⁵”.

En cuanto al humanismo en España, sabemos que se produjo primero en los países del antiguo Reino de Aragón y después pasó a Castilla y al resto de la península. Entre los más importantes están: Pero López de Ayala (1332-1407), el escritor de lengua castellana más importante de su tiempo y precursor del humanismo; Bernat Metge (1340-1413), que es el primero de los humanistas de este lado de los Pirineos, con su

²⁰⁵ Colomer, E., *Movimientos de renovación, Humanismo y Renacimiento*, Ediciones Akal, Madrid, 1997, pág. 81.

obra *Lo somni* que apunta ya aquella reflexión del hombre sobre “sí mismo”, y sobre su propia interioridad, un rasgo esencial del Humanismo; Fernán Pérez de la Oliva (1494-1531) con una esmerada producción que confirma la dignidad literaria del castellano, fijando un preciso ideal estilístico de reminiscencias clásicas y ciceronianas con el que ocupó un lugar central en la evolución de las letras castellanas del siglo XVI; Ramón Sibiuda (+ 1436) cuyo pensamiento toma, desde el comienzo, un acento marcadamente antropocéntrico (*ciencia de homine*); Joan Lluís Vives (1492-1540), reformador de la educación europea y un filósofo moralista de talla universal que escribió varias obras, entre ellas *La Fabula de homine*, en la que descubre la “autoconciencia” del hombre y *De concordia et discordia*, dedicado al emperador Carlos V, un formidable alegato en pro de la paz y la concordia; Antonio de Nebrija (1442-1522), que ocupa un puesto relevante por su *Arte de la lengua castellana* (1492) instruyendo además a una pléyade de discípulos y continuadores de entre los que hay que destacar a Hernando Alonso de Herrera (1460-1527), gramático y filósofo insigne.

Los estudios humanísticos en España adquirieron el esplendor del siglo XVI gracias al antecedente de la *Biblia políglota complutense*, que se imprimió en las lenguas originales, hebreo y griego, juntamente con la versión latina de la *Vulgata*, patrocinada por el cardenal primado Jiménez de Cisneros, la obra de los hermanos Valdés y otros nombres ilustres. Pero, sin duda la obra cumbre del humanismo es la *Celestina*, de Fernando de Rojas.

En cuanto a la lírica, los procedimientos de Petrarca en su poemario *Canzoniere* en el que utiliza el verso de once sílabas (endecasílabo) y sus perfectos sonetos encandilaron a poetas de los dos siglos siguientes. Es de destacar la influencia que tuvo el humanismo en la poesía inglesa, que culmina en los sonetos de Shakespeare; en la francesa, donde es seguido por Pierre Ronsard y el grupo de La Pléiade y en la española, tomando cuerpo, a través de Juan Boscán, en los versos de Garcilaso de la Vega, y más tarde, en los de fray Luis de León y Fernando Herrera, que como sabemos, serían los artífices de las dos escuelas poéticas del siglo XVI; la sevillana, encabezada por Fernando de Herrera y la salmantina, que se agrupa en torno al magisterio de fray Luis de León, el primer poeta universitario.

Para terminar, no podemos olvidarnos de fray Luis de Granada que siguió los cánones humanistas en su poesía, ni de Juan de Sessa o Juan Latino²⁰⁶ que impartió docencia en calidad de catedrático de Gramática en la Universidad de Granada del siglo XVI.

El maestro Juan Latino nació en África, en Etiopía, en el año 1576, según testimonio del propio personaje en su obra *De traslatione corporum regalium* y se cree que muriese en 1608. Llegó a Granada como consecuencia del tráfico de

²⁰⁶ El sobrenombre de Latino le fue asignado por sus contemporáneos a causa de su extraordinaria habilidad en el manejo de la lengua de Roma. En las colonias hispano americanas los esclavos eran llamados con los apellidos de sus dueños, y así debió ser también en la metrópoli, pues Jiménez de Enciso lo llama Juan de Sesa, ya que fue esclavo del tercer duque de Sesa; de todas formas es con el sobrenombre de Latino como se le conoce en la historia y en la literatura. Texto tomado del libro de Sánchez Marín, J.A., *La Austriada de Juan Latino*, Universidad de Granada, Granada, 1981, pág. 18.

esclavos negros y fue destinado al tercer duque de Sessa, Gonzalo Fernández de Córdoba, nieto del Gran Capitán, donde recibió educación. Se tiene constancia de que quiso iniciar estudios de medicina pero sus dueños le persuadieron para que se dedicara al estudio de las humanidades, bajo la tutela del maestro Pedro de Mota, que representaba para algunos el ideal erasmista por sus discursos de predicador.

En 1546 consiguió el grado de Bachiller y se dedicó a impartir clases por cuenta propia hasta que ocupó la cátedra de Gramática de la Santa Iglesia Catedral por fallecimiento del maestro Mota, en 1556. De los estudios de la época, se desprende que como profesor y maestro estuvo bien considerado tanto por sus discípulos como por los compañeros de Claustro de Universidad y se reconocían con notoriedad y fama sus traducciones y comentarios de autores clásicos griegos y latinos.

En cuanto a la obra que dejó escrita, entre versos, poemas descriptivos, epigramas, elegías, epopeyas... “Latino reivindica la dignidad de su profesión: no es un *grammaticus* ni un personaje curioso, sino un *magister* a quien un singular talento, la historia y sus protectores le concedieron ser notable poeta” quizá una de las figuras más interesantes del humanismo español, y, cabría aventurarlo, del europeo²⁰⁷.

Y en cuanto al dominico Luis de Sarriá, que nació en Granada en 1504, cuentan las fuentes que de pequeño quedó huérfano de padre y vivía con su madre en el barrio granadino

²⁰⁷ Sánchez Marín, J.A. y Muñoz Martín, M^a N., “El Maestro Juan Latino en la Granada renacentista. Su ciudad, su vida, sus protectores”, Flor. II., 20 (2009), pp. 227-260.

del Realejo hasta que el conde de Tendilla lo tomó bajo su protección y lo hizo paje de uno de sus hijos, Diego Hurtado de Mendoza.

Luis creció en el recinto de la Alhambra, hogar de los Mendoza, recibiendo una buena formación humanista. A los 19 años solicitó ingresar en el convento dominico de Santa Cruz la Real donde profesó, en 1525, y cambió su nombre por el de fray Luis de Granada.

Al hacerse dominico no perdió sino que acrecentó mucho más su conocimiento de los clásicos latinos y griegos que aplicaba tanto a la palabra escrita como a la hablada (sermones) prestando a la teología cristiana una juventud y un atractivo difícilmente igualable.

Entre su rica producción literaria se encuentra el Libro de la oración y meditación de 1554, que escribió en el Convento de Escalaceli de Córdoba y fue revisado en Evora (Portugal) donde acaba instalándose al ser invitado por el arzobispo de esa ciudad para apoyar a la Compañía de Jesús. De la época cordobesa consta su profunda amistad con san Juan de Ávila, del que en reiteradas ocasiones se declara discípulo y amigo.

A pesar de estar bien considerado y de sus buenas relaciones con el poder eclesiástico algunos de sus libros, como el Libro de la oración y meditación, Manual de diversas oraciones y espirituales ejercicios y Guía de Pecadores fueron citados en el catálogo de la Inquisición como libros prohibidos aunque se aprobaron en el Concilio de Trento a instancias del

papa Pío IV y de Carlos Borromeo, cardenal arzobispo de Milán, gran entusiasta de sus obras y defensor de su enseñanza.

Fray Luis es un prolífico escritor e incluso traductor, cuyo valor ascético y espiritual no opaca su calidad literaria, sino todo lo contrario. Entre las muchas páginas vivas de su obra merece especial atención la Introducción al símbolo de la fe donde despliega una prosa melódica, amplia y miniaturista, tan didáctica en la descripción como musical en la sintaxis, como si se hubiese escrito hoy mismo y por tanto, precursora de ese género moderno llamado el poema en prosa. De ahí que haya sido considerado el mejor tratadista de retórica del siglo XVI y uno de los mejores oradores religiosos de ese siglo²⁰⁸.

Las reediciones de sus obras se cuentan por millares, situando al padre granadino como uno de los más influyentes maestros de oración y de vida cristiana de todos los tiempos. En 1562 fue reconocido como maestro de la sagrada teología de la orden de Santo Domingo por su labor en la cátedra de los libros, y ratificado como tal en el capítulo general de Bolonia, en 1564. Después de su muerte acaecida en Portugal, en 1588, fue considerado casi como un santo, sin embargo, su proceso de beatificación se cerró en Granada, en 1997.

²⁰⁸ Dos estudios muy notables de su obra aunque de distinto talante son: *Los dos luses y otros ensayos*, Azorín, José Martínez Ruiz, Espasa Calpe, 1946 y *La antropología en la obra de fray Luis de Granada*, Laín Entralgo, Pedro, C.S.I.C., 1946.

2. Los rasgos característicos del movimiento

La idea de movimiento humanista no es algo preconcebido en la época del Renacimiento sino que se debe a los historiadores como Voight y Burckhardt que aplicaron, en el siglo XIX, la palabra humanismo a las nuevas actitudes y creencias que ellos asociaban con el interés y curiosidad por el saber clásico, a los que definieron como Humanismo renacentista, por lo tanto el humanismo es un término de uso tardío en la historia de la cultura²⁰⁹ y sus rasgos, pese a los estudios realizados, todavía no están del todo establecidos. Nosotros exponemos a continuación los que creemos más significativos.

La investigación filológica es de por sí, la principal categoría que define el movimiento, porque sin ella nada hubiese cambiado, pero también fue de crucial importancia el hecho de tener capacidad de comunicar el significado genuino de aquello que se estaba descubriendo.

En segundo término, el estudio de los clásicos. La renovación que supone la cultura del Renacimiento respecto a la cultura Medieval se basa sobre todo en la renovación del estudio de los autores clásicos. El lugar privilegiado que ocupaban Aristóteles y sus comentaristas árabes en las escuelas medievales fue ocupado por escritores como Cicerón y Platón. A través de Cicerón se vuelve a estudiar a Lucrecio; y a partir del libro X de las vidas de Diógenes Laercio se empieza a conocer a Epicuro, a los estoicos y a los escépticos.

²⁰⁹ Bullock, A., *La tradición humanista en Occidente*, Alianza Editorial, Madrid, 1989, pág 18.

La resurrección de los clásicos, apunta el historiador Alan Bullock, “llevó a un florecimiento de las lenguas vernáculas que fue seguido por una verdadera Edad de Oro de la Literatura –la edad de Rabelais, Montaigne, Shakespeare, Milton, Cervantes, Camoens- permanentemente enriquecida por la recuperación del mundo clásico, pero con modos expresivos propios: las distintas lenguas vernáculas²¹⁰”.

La preocupación por la historia define todo el humanismo desde sus inicios. En la Edad Media no se tiene preocupación por la historia, sin embargo, en el Renacimiento surge por vez primera la historicidad y se intenta recuperar el pasado clásico en su más auténtica realidad. ¿Alguien puede imaginarse lo que pudo suponer para aquellos personajes eruditos del humanismo encontrarse con los tesoros de la antigüedad grecolatina después de tantos años de olvido?

Por lo tanto, citando a Rico “Al humanismo, en última instancia le seguimos debiendo haber descubierto que nuestra dimensión es la historia, que el hombre vive en la historia o sea en la variación, en la diversidad de entornos y experiencias, en el relativismo. Porque esa visión de la realidad y la temporalidad implica de suyo un programa de acción: implica que es posible cambiar la vida, que la restitución de la cultura antigua abre perspectivas nuevas, que el mundo puede corregirse como se corrige un texto o un estilo...²¹¹”.

²¹⁰ Ibidem. Bullock, A., *La tradición humanista en Occidente* ...pág. 44.

²¹¹ Rico, F., *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo*, Alianza Editorial, Madrid, 1993, pág. 43.

El humanismo no era una corriente intelectual cristiana ni anticristiana y la orientación literaria y filológica del movimiento, en realidad, daba lugar a la expresión de distintas actitudes por parte de individualidades concretas que iban desde la manifestación de devoción y piedad a posiciones escépticas, panteístas, agnósticas e incluso ateas. Fue, un movimiento seglar independiente de la iglesia, aunque algunos de ellos eran sacerdotes, que encontró su expresión más característica en grupos informales como los que rodeaban a Tomás Moro en Inglaterra o a la reina Margarita de Navarra en Francia. En Italia estas agrupaciones se realizaban en torno a las llamadas academias.

Se hace patente el principio de la “individualidad”, que es un salto importante en el conocimiento, sobre todo teniendo en cuenta que el individuo en la Edad Media no era nada si no pertenecía a una raza, pueblo, partido, gremio, familia, etc. En el plano ontológico, este principio se le atribuye a Nicolás de Cusa que lo desarrolla en su obra *De docta ignorantia*²¹². Y otro tanto ocurre con los principios de la “dignidad” y “libertad”, que según Burckhardt y Cassirer, establece Pico Della Mirandola en *Oratio de hominis dignitate*²¹³.

²¹² “nada hay en el universo que no goce de una cierta singularidad imposible de hallar en otra cosa” y lo extendió, como consecuencia, al plano antropológico: “Ningún hombre es en cualquier aspecto igual a otro”.

²¹³ “Adán, no te he dado ni un puesto fijo, ni una figura propia, ni un cargo peculiar, para que de acuerdo con tu propio consejo y determinación puedas obtener y conservar el puesto, la figura y el cargo que tú mismo desees. La naturaleza determinada de los demás seres está sometida a leyes que yo de antemano he establecido. Tú, en cambio, libre de toda barrera, determinarás por ti mismo tu propia naturaleza de acuerdo con tu libertad, a cuyo poder te he entregado. Te he colocado en el centro del mundo, para que desde aquí puedas

Existe también “un afán de los humanistas por que el alumno adquiriese el “gusto por aprender”, como motor fundamental de una inquietud intelectual que puede conducirlo a un proceso formativo permanente y continuo porque, como afirma Clossets, poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto por aprender. Lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo²¹⁴”.

Se empieza a considerar la posibilidad de “romper barreras” entre las disciplinas. “La técnica, la teoría científica, la filosofía e incluso el arte, no podían ya subsistir independientemente unos de otros; es más, los hallazgos más sorprendentes de la época se debieron a esa nueva aptitud de dominar y aproximar varias especialidades²¹⁵”.

En la Florencia del siglo XV se produce una fusión admirable de geometría y arte para esforzarse los pintores en pintar la tercera dimensión o los fondos de los cuadros según la perspectiva exacta determinada por la geometría. También se nutre el arte de la filosofía para incluir en su temática el “estudio de la naturaleza”, que inundó todo el Renacimiento y revolucionó la estética.

ver mejor cuanto está a tu alrededor. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, para que como libre y soberano artífice de ti mismo, te plasmes y forjes según aquella forma que tú mismo elijas. Puedes degenerar hasta convertirte en animal, como puedes, según tu querer, regenerarte hasta acercarte a lo divino”.

²¹⁴ Santaella López, J., *Crisis de las Humanidades y Educación en valores*, Editorial Comares, Granada, 2003, pág. 153.

²¹⁵ Chastel, A. and Robert, K., *El Humanismo*, Alianza Editorial, Madrid, 1971, pág. 75.

La teoría del arte se beneficia de las traducciones que realizan los filólogos y la representación, ya sea simbólica o naturalista, se transforma en algo que jamás había sido antes: en un instrumento de conocimiento (no hay más que contemplar los dibujos de Alberti, Leonardo o Durero para saber que el arte estaba ligado al saber y que la exigencia de la correcta representación de la naturaleza invadió el pensamiento renacentista).

El acento se pone obsesivamente en la “praxis”, en las consecuencias efectivas del saber, como apunta Rico, y “ahora se está más cerca de creer que la verdad está en la utilidad; y, en esa dirección, Vives, por ejemplo, abre paso a la psicología moderna afirmando que importa poco inquirir qué es el alma: lo importante es averiguar cómo es, cuáles son sus obras²¹⁶”.

Existe un incipiente interés por la instrucción de las mujeres, como es el caso de Beatriz Galindo, también llamada “La Latina”, que fue la primera mujer conocida que se dedicó a la docencia en España, maestra de la reina Isabel la Católica y de las infantas Isabel, María, Juana y Catalina²¹⁷; la infanta Catalina, hija de los Reyes Católicos y reina de Inglaterra, que llegó a ser reconocida por muchos como la reina más

²¹⁶ Rico, F., *El sueño del humanismo...* pág. 104.

²¹⁷ En un estudio realizado por Almudena de Arteaga sobre la castellana Beatriz Galindo aparece un apartado con el nombre de “Sabias mujeres contemporáneas de La Latina” y se citan nombres como: Florencia Pinar, Isabel Vergara, Cecilia Marelló, Álvaro Alva, Lorenza Méndez de Zurita, Francisca de los Ríos y Luisa Sigea, también conocida como “La Minerva”. Arteaga, A. de, *Beatriz Galindo, La Latina. Maestra de reinas*, Algaba Ediciones, Madrid, 2007, pág. 44.

humanista y culta de su época; la hija del gran Lebrija, que compuso versos en latín; así como las hijas de Tomás Moro, que leían el griego y eran más cultas que la mayoría de los hombres. Moro, en *Utopía*, propugna una enseñanza literaria común a ambos sexos y Vives, el pedagogo erasmista por excelencia, escribe un tratado de la *Instrucción de la mujer cristiana*²¹⁸.

La concepción humanista considera al poeta y a la poesía como el lenguaje de la civilización, vehículo de las supremas verdades, escuela del alma. “No cesará de afirmar el humanismo que el saber universal se encuentra encerrado en los grandes textos de las humanidades, en la Odisea, en la Eneida, en la Divina Comedia, en las que está escondida la “llave del mundo”²¹⁹”.

El humanismo bíblico o cristiano pretendía una religión más auténtica y por eso insistió tanto en la libre interpretación de la Escritura y muchos aplicaron el método humanístico de crítica textual al estudio de las Sagradas Escrituras. No es de extrañar, por tanto, que fueran los artífices de los movimientos de la Reforma protestante y de la Reforma católica durante los siglos XV y XVI.

En fin, se produjo con el Humanismo lo que llamamos una dinámica seminal porque hubo una contaminación humanista de la política, del derecho, de la filosofía, de las ciencias naturales, del arte, de la religión e incluso de los modales y las costumbres. Pero el triunfo

²¹⁸ Chastel, A. and Robet, K., *El Humanismo...*pág. 31.

²¹⁹ Ibidem. Chastel, A. and Robert, K., *El Humanismo...* pág. 33 y 76.

supremo del humanismo, por más de tres siglos radica en haber puesto los cimientos de la educación.

3. El perfil del humanista del Renacimiento

Como hemos apuntado en el capítulo anterior, la palabra humanismo aparece en el siglo XIX así como la idea de movimiento humanista pero el concepto de “umanista” aparece a mediados del siglo XV de manera análoga a los términos “jurista”, “canonista”, “legista”, etc., para mencionar a quienes cultivaban y enseñaban los *studia humanitatis*²²⁰. Pero ¿cómo eran los humanistas del Renacimiento? Los humanistas eran sobre todo hombres universales dispuestos a encontrarse con cualquier interlocutor en cualquier terreno.

Se les reconocía inmediatamente porque sabían hallar las fórmulas adecuadas, e incluso improvisar un discurso. Es más, el “orador”, como se decía entonces, se elegía entre los que, profesionalmente, tenían la capacidad de persuadir²²¹.

Además, “era frecuente que los humanistas enseñaran fuera de los lugares tradicionales: en escuelas comunales que les eran confiadas de manera absoluta, en una especie de internados en los que ellos mismos establecían el programa de estudios, en colegios de nivel universitario organizados desde el primer momento según el espíritu

²²⁰ Colomer, E., *Movimientos de Renovación...* pág. 10.

²²¹ Chastel, A. and Robert, K. *El Humanismo...* pág. 28.

humanista: El Studio de Florencia, la Escuela de San Pablo de Londres, el Collège des Lecteurs Royaux de París²²²”.

Fueron preceptores de hijos de familias distinguidas a los que se les enseñaba para que pudiesen defenderse en su propio mundo haciendo gala de “buena formación” porque el humanismo tuvo tan amplia difusión que acabó modificando el gusto, la cultura y el pensamiento pedagógico, de manera que si el caballero ignoraba el nuevo sistema de la cultura era considerado como un bárbaro ridículo. Otros, sin embargo, ocuparon cargos importantes relacionados con la política o la diplomacia y se convertían en secretarios particulares, es el caso de Erasmo, que fue secretario de un obispo, Rabelais de un embajador (Geoffroy d'Estissac y le acompañará en el curso de viajes de inspección de sus tierras y abadías) y Valla de un rey (Alfonso V de Aragón).

La confianza optimista en las capacidades humanas, tan propia de los renacentistas, hicieron posible el resurgimiento de las ideas utópicas que algunos pretendieron como es el caso de Nicolás de Cusa, que postuló en el siglo XV, un orden “semiutópico” que abarcaba a toda la humanidad y en el cual la política, la ciencia y la religión dejaban de ser fuerzas en conflicto para conjugarse armoniosamente; Tomás Moro, autor de *Utopía*, la obra modelo del género utópico; Bacon, que inventa una isla para despertar las esperanzas en la regeneración del hombre a través de la herencia de las tradiciones hebrea y griega; Campanella, que siguiendo los pasos de Platón y Moro, apuesta por un modelo de sociedad comunitaria y colectivista, etc. Y otros, que incluso se

²²² Ibidem. Chastel, A. and Robert, K. *El Humanismo...*, pág. 30.

adelantan a su tiempo, como “Rabelais que se sitúa en la vanguardia de una nueva corriente educativa, anticipando, con un siglo de adelanto, la adecuación de la pedagogía a la revolución científica del siglo XVII²²³”.

Los humanistas, eran exploradores inteligentes, casi aficionados más que investigadores²²⁴ y sin embargo con sus estudios transgredieron y revolucionaron la época que les tocó vivir. “La navegación, la imprenta, la industria minera, la hilatura, las construcciones de molinos, la artillería, etc., se benefician de todas las mejoras que puede aportarles un empirismo inventivo y animoso”.

Lo cierto es que tanto el humanismo como los humanistas encontraron su lugar más idóneo cuando la enseñanza paralela de los Colegios Universitarios fue declarada obligatoria y se introdujeron disciplinas nuevas o hasta entonces descuidadas por la fuerte tradición escolástica que imperaba en las universidades.

4. La tradición humanista en Occidente

Mucho se ha escrito sobre la tradición humanista en Occidente, pero ¿sabemos realmente lo que le debemos al Humanismo?

A lo largo de la historia se ha venido observando cómo el Humanismo siguiendo el concepto que se tenía de

²²³ Santaella López, J. *Crisis de las humanidades y educación en valores...* Este comentario se realiza siguiendo a Nava Rodríguez, M.T.

²²⁴ Chastel A. and Robert K., *El Humanismo...* págs. 75 y 76.

“dignidad humana” se consolidaba y hacía escuela, por eso algunos autores han considerado de tradición humanista la *Ética* de Spinoza, la concepción antropológica y las ideas políticas y pedagógicas de Rousseau, los pensadores ilustrados (desde Locke hasta Voltaire) o la filosofía de la finitud a la vez que de la libertad como autonomía de Kant²²⁵. Pero también se estima de tradición humanista el “humanismo consecuente” del marxismo, la idea de “hombre natural y autónomo” que define el anarquismo, la “realización de sí mismo” del existencialismo, la “persona humana como eje y valor” del personalismo, etc. Lo cierto es que gracias al avance producido en estos tres siglos de humanismo se pudo consolidar el siglo de la “razón”, que fue el XVII, así como el de las “luces”, que fue el XVIII; y ambos han sido los artífices de toda la herencia moderna y posmoderna que estamos viviendo hoy; con sus luces y sus sombras.

No obstante, a partir del siglo XVI el Humanismo entra en crisis porque se impregna de las ideas formalistas de la época, los descubrimientos de Nicolás Copérnico consiguen cambiar la antigua concepción ptolemaica dejando la Tierra de ser el centro del cosmos, que era ocupado por el Sol y Galileo Galilei (1564-1642) perfeccionaría la revolución copernicana con un nuevo método de hacer física que partía de los fenómenos y de sus cualidades primarias, esto es, mensurables, y quedaba desplazada la metafísica junto a las cualidades no mensurables; la ciencia comenzó a liberarse de la teología, se tornaba autónoma, y el reinado de la teología era reemplazado por el de la filosofía. En el siglo XVIII el Humanismo aparece

²²⁵ Pérez Tapias, J. A., *Claves humanistas para una educación democrática*, Anaya, Madrid, 1996, pág. 191.

fagocitado por las ideas de la Ilustración y en el siglo XIX, concretamente en 1808 el concepto de “humanismo” fue utilizado por vez primera por el educador alemán F.J. Niethammer, con el significado de filantropía o amor al hombre, confundiendo su verdadero significado. En el siglo XX y XXI la reconstrucción y la posmodernidad cuestionan todos los criterios de jerarquía y rangos de valor, y las nociones mismas de valor y jerarquía de forma que se ha popularizado como escepticismo teórico y práctico y ha servido de abismo donde se funda la convicción de que no hay fundamento²²⁶.

El Humanismo también ha experimentado su crisis y se ha visto acosado por los “antihumanismos” y los discursos irresponsables donde se habla de la “muerte del hombre” propugnada por Nietzsche, la “anulación del sujeto” de Foucault así como las ideas positivistas (que comienzan su andadura con Hume y su vertiente psicológica) cuando se llega a la conclusión que el conocimiento humano sólo puede referirse a las matemáticas o a las ciencias que traten de hechos empíricos, destruyendo de un solo golpe los grandes temas filosóficos, que dejan de ser objeto de estudio y crean una incertidumbre que desbarata todos los intentos de volver a replantearse el Humanismo como solución a la crisis del hombre moderno.

El ocaso del Humanismo se ve más claramente comprometido, sin lugar a dudas, con la entrada en la posmodernidad. Pero, ¿qué entendemos por posmodernidad? Según el pensador Hobsbawm, esta nueva forma de ver el

²²⁶ Morón Arroyo, C., *Las Humanidades en la era tecnológica*, Nóbel, Oviedo, 1989, pág. 140.

mundo apareció primero en la arquitectura, los grandes rascacielos, para extenderse después a los demás campos del saber que nada tenían que ver con el arte, con nombres muy diversos como reconstrucción, postestructuralismo, etc., que pronto pasarían a la crítica literaria y desde aquí al resto de las humanidades y ciencias sociales²²⁷.

Para Lyotard, desde este momento “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso”. Y por tanto el estatuto del saber cambia cuando las sociedades entran en la sociedad posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna. Este paso ha comenzado cuando menos, desde finales de los años 50, que para Europa señalan el fin de su reconstrucción²²⁸”.

Por otro lado, la posmodernidad, como apunta Baudrillard²²⁹, nos ha traído una educación cada vez más individualizada, aunque socialmente conectada gracias a las tecnologías de la comunicación. Significa también el fin de la interioridad y de la intimidad del sujeto. La persona ha quedado difuminada en el grupo, en la masa, en el colectivo; no hay

²²⁷ Santaella López, J., *Crisis de las Humanidades...* pág. 212 y ss.

²²⁸ El análisis de Jean François Lyotard sobre la posmodernidad aparece en una obra publicada por primera vez en 1979, *La condition postmoderne* (Ed. cast.: *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1989). El término “postmoderno” se hizo popular sobre todo después de la publicación de *La condición postmoderna*, pero también se asoció a otros autores, principalmente franceses, con esa tendencia. Los más destacados son Jean Baudrillard, Jacques Derrida, Michael Foucault, Gianni Vattimo y, por supuesto, el propio Lyotard.

²²⁹ El Baudrillard teórico del régimen del “simulacro” es el que más ha influido en el debate posmoderno. Su obra de mayor importancia quizá haya sido el ensayo *The Precession of Simulacra*, 1981.

código moral; se infravalora la razón; existe una excesiva preocupación por el autodesarrollo y el narcisismo y su relativismo permite aceptar como válida cualquier idea y cualquier principio. No existe pues, la acepción del “saber propio” del humanismo ni tampoco la idea de “perfección” que se tiene en el Renacimiento.

En cuanto a la doctrina de la deconstrucción del filósofo Jacques Derrida, también es contraproducente para el Humanismo porque coexiste con la ciencia, la técnica y la medicina para embarcarse en proyectos de creciente complejidad y riesgo, que exigen cada vez mayor exactitud y honradez. De manera que mientras que las ciencias estrenan el rigor –en palabras de Morón- los humanistas hacen juegos malabares o se regodean buscando supuestas contradicciones en los textos, un pluralismo legítimo que obliga a cuestionarlo todo y un ilegítimo partidismo gobernado por ideologías interesadas que no han conseguido otra cosa que acrecentar el desprestigio del intelectual²³⁰.

En la actualidad, muchos piensan que estamos en una sociedad sin valores y creen que sería bueno replantearse el Humanismo como solución al problema; otros pensadores nos sitúan por encima de cualquier época pasada porque “hemos conseguido la conciencia y conquista progresiva de los derechos humanos, la extensión de la educación a todas las clases y el respeto a las distintas razas, religiones y culturas²³¹,” y otros, que “la igualdad de los seres humanos o la teoría del

²³⁰ Morón, C., *Las Humanidades ...* pág. 140.

²³¹ *Ibidem.* Morón, C., *Las Humanidades ...* pág. 124.

contrato social o de la voluntad popular o de los derechos humanos son ficciones, pero ficciones que han servido para dignificar la convivencia²³²”, lo que quiere decir que el camino todavía no está perdido.

Lo cierto es que la crisis del Humanismo es una realidad y la causa fundamental de que el Humanismo no echara raíces radica, como apunta Santaella, en la “superficialidad con la que el Humanismo ha sido considerado” desde el mismo siglo en el que apareció, el siglo XIV. Sin embargo, estamos convencidos de que mientras exista un intelectual comprometido y entusiasmado con el saber, habrá un humanista.

5. Del Colegio Portaceli al “Nuevo Colegio Universitario”

Tanto el Humanismo como la Educación Nueva surgen como consecuencia de una crisis, el Humanismo de la fuerte tradición escolástica y la Educación Nueva de la educación tradicional pero ambos persiguen lo mismo: La renovación; una renovación que ha de ser educativa.

²³² Marina, J.A., *La pasión del poder. Teoría y práctica de la dominación*, Anagrama, Barcelona, 2008, pág. 209.

La *paideia*²³³ griega fue para el Humanismo la finalidad intrínseca de su movimiento así como para la Escuela nueva fue la *educación integral*, por eso no es de extrañar que el Humanismo calara en el pensamiento del Dr. Galindo, porque ya había un terreno previamente abonado. Pero cuando D. Javier madura su pensamiento humanista es, sin lugar a dudas, cuando descubre la importancia de los colegios universitarios en el periodo renacentista europeo y esto ocurre al estudiar la historia del Colegio Portaceli que daría lugar a la Universidad de Sigüenza, tema elegido como tesis doctoral²³⁴.

En el capítulo II hemos subrayado que el Colegio Portaceli era un modelo a seguir y que fue la raíz de la Universidad de Alcalá. Y “Todos sabemos –como apunta la doctora Ana María Carabias- que la Universidad de Alcalá ha sido repetidas veces calificada como el verdadero triunfo del Humanismo español²³⁵”.

“El Humanismo -en palabras de Romano y Tenenti- pretendía sustituir el sistema mental jerárquico de la sociedad

²³³ El concepto *paideia* se componía de cuatro características: 1.- unidad del saber humano teniendo en cuenta las 7 artes liberales; 2.- enseñanza y discusión en un mundo sin libros, a través del dominio y la maestría verbal, la precisión intelectual y la habilidad dialéctica; 3.- la realización de uno de los ideales de la civilización occidental: el desarrollo y la formación de la personalidad humana mediante la educación y 4.- conseguir la denominada perfectibilidad humana que incluía el desempeñar una función importante en la vida y en los asuntos públicos, algo que los griegos consideraban esencial para la naturaleza humana.

²³⁴ Como hemos apuntado en el capítulo II la Tesis doctoral de D. Javier lleva por título *La Universidad de Sigüenza. Historia interna de su espíritu, siglos XV y XVI*, fue dirigida por el catedrático D. Juan Sánchez Montes y defendida en la Universidad de Granada, el día 31 de octubre de 1962.

²³⁵ Carabias Torres, Ana M^a., *Colegios mayores: centros de poder*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1986, pág. 193.

medieval por otra perspectiva que, si bien es individualista, tiende a una unión fraterna y sin desigualdades sustanciales entre todos los hombres. Era una cultura consciente de que sus intereses son puramente humanos, en tanto que su cometido era el de responder a unas necesidades terrenas y socialmente precisas. Una cultura, en suma, “abierta, libre y dinámica²³⁶”.

En lo que a la universidad se refiere podemos decir que el Humanismo apuesta por el naturalismo, por una nueva función del saber y la educación, cambia la función social y las formas de poder y aparece de otro tipo de liderazgo y de estilo.

Por tanto, partiendo de esta base podemos decir que son características humanistas de la obra de Juan López de Medina (el fundador del Colegio Portaceli) que enlazan con el Nuevo Colegio Universitario; en primer lugar, la importancia que éste le da al hombre como tal: “Y este hombre importa al fundador como “sujeto” de virtudes y como sujeto de ciencia²³⁷”.

En segundo lugar, la figura misma de Juan López de Medina, que es un hombre con ideas propias que persigue “una nueva forma de vida universitaria superior²³⁸” que consigue hacerse modelo para otras instituciones que recrean y amplían el proyecto consiguiendo con ello que se aprecie la magnitud de la obra. Tanto es así que a pesar del tiempo transcurrido

²³⁶ Ibidem. Carabias Torres, Ana M^a., *Colegios mayores: centros de poder...* pág. 177.

²³⁷ Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 492.

²³⁸ Ibidem. Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza...* pág. 418.

consigue atraer y subyugar para hacerse presente, como es el caso del padre Javier y su Nuevo Colegio Universitario.

Otra característica es que Juan López de Medina saltándose las normas de la época funda una institución independiente, de carácter privado uniendo los tiempos medievales con los tiempos modernos y pone en funcionamiento un colegio que es el primero en su género y la “innovación revolucionaria en el tiempo” con respecto a la estructura administrativa y gubernativa, al ideario institucional y a los perfiles de originalidad de todo el conjunto incluidos los estudios generales, que es la otra vertiente de la vida cultural universitaria. Por contraste, en el Nuevo Colegio no se impartían “estudios generales” pero es deudor del Colegio Portaceli en todos los demás aspectos.

Por otro lado, destaca en este personaje, el amor a la Naturaleza paisajística, común a un “grupo de hombres, fundadores renacentistas, que tratan de salvar el escalón de los nuevos tiempos”; un “Amor a la naturaleza que hace a Juan López de Medina admirador devoto de la doctrina de San Francisco de Asís²³⁹”. Es sabido que D. Javier por convencimiento y creemos por asumir las costumbres salesianas en las que fue educado, sentía un profundo amor por la naturaleza.

Y en este orden de aciertos, cabe señalar que esta fundación hacía gala de ser un colegio para pobres, dotados de ingenio y de talento, “para que no se malograrán los dones

²³⁹ Ibidem. Galindo Blas, J. *La Universidad de Sigüenza*, pág. 35.

repartidos por Dios a los hombres”, adelantándose también en su categoría de educación para el pueblo e intentando saltar las barreras de la educación clasista, que era lo que venía siendo habitual en la época. De igual modo, el Nuevo Colegio Universitario contempla que este aspecto social se considere como signo de integración social.

Finalmente, es característica del Humanismo Renacentista la idea de “llegar a ser sabios”, en la Sabiduría, que enlaza con lo estipulado en el Colegio Universitario Especial²⁴⁰” que funda D. Javier donde se persigue una “educación integral conciliar y universitaria de universitarios y universitarias²⁴¹” basada asimismo en el “saber”.

6. Conclusiones

Estamos de acuerdo con el pensamiento de Bullock cuando dice que “el humanismo no es un sistema filosófico o un credo religioso, es un debate continuo en el cual, se han presentado y se presentan puntos de vista muy distintos y nadie tiene derecho a decir que su concepto de la tradición humanista es definitivo sólo puede ser personal²⁴²” como también es personal el de D. Javier en el Nuevo Colegio Universitario. Pero partiendo de esta base, las características más importantes y constantes de la tradición humanista que plantea Bullock son las siguientes:

²⁴⁰ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del EICU...* , pág. 30.

²⁴¹ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del EICU...*, pág. 25.

²⁴² Bullock, A., *La tradición humanista...* pág. 170-189.

Primero: El humanismo centra su atención en el hombre y parte de la experiencia humana. (...) De hecho, es el camino que todos los hombres y mujeres han de seguir, la única respuesta a la pregunta de Montaigne, *Que sais – je?*

Segundo: Se está en la creencia de que la persona humana tiene un valor en sí misma –todavía usamos la expresión del Renacimiento, la dignidad del hombre- y que el respeto al individuo es la fuente de todos los demás valores y derechos humanos.

Tercero: La importancia que siempre se ha otorgado a las ideas, manteniendo que las ideas no se pueden formar ni entender separadas de su contexto social e histórico (de ahí el interés por la historicidad de los humanistas); y que tampoco pueden ser reducidas a intereses económicos individuales, de clase, sexo u otras motivaciones instintivas.

Cuarto: El estudio de los clásicos es un intento de penetrar y recuperar el mundo remoto de los griegos y los romanos de la antigüedad y no sólo nos pone en contacto con nuestras raíces sino que demuestra una empatía que es central en la educación humanística y de un enorme valor para romper el estrecho provincianismo de no conocer cosa alguna de otro tiempo u otra cultura que no sea la nuestra²⁴³.

²⁴³ “Cuatro siglos más tarde -comenta Bullock en el mismo texto- Goethe repitió la experiencia y se inspiró en la antigüedad clásica para remodelar su vida y su arte. La vitalidad del pensamiento, la literatura y el arte de la Grecia antigua está muy lejos de ser una antigua reliquia, como muestra el poder que el mito de Edipo seguía teniendo para Freud y Stravinsky”.

Quinto: La lengua y la capacidad para comunicarse a través de la conversación, la literatura, el drama, la oratoria y el canto son la esencia de la tradición humanista.

Sexto: Las artes tienen una afinidad especial con el humanismo, y esto es aplicable tanto a la música, la danza y otras artes no verbales –pintura, escultura, cerámica- como a la literatura y al teatro por su poder de traspasar y de comunicarse a través de las barreras de lenguas diferentes.

Séptimo: Los símbolos y los mitos expresan las creencias y los valores de la sociedad, como se puede ver en las costumbres y convenciones relacionadas con las experiencias universales del nacimiento, el matrimonio y la muerte, o en las leyes e instituciones como la propiedad o la familia²⁴⁴.

Octavo: El contraste de vida “activa” y vida “contemplativa” y la discusión que se presenta desde el principio como un dilema porque algunos consideran que la esfera política y social es de importancia secundaria frente al mundo interior, que hay que preservar contra toda ingerencia externa, aunque la mayoría de los estudios al respecto coinciden en afirmar que es la vida activa la opción tomada por la mayoría de los humanistas.

Noveno: El humanismo se presenta unido tanto a creencias religiosas –cristianas, deístas, judías- como al

²⁴⁴ Ésta es otra fuente increíblemente rica, de la que se nutren las humanidades, la antropología y la sociología, y de la que también bebe la tradición humanista.

agnosticismo y no por eso deja o no de ser de tradición humanista.

Décimo: No hay duda de que la ciencia es humanismo en acción porque es el más impresionante logro de la mente humana, pues se apoya no solamente en el poder del genio individual y en la disciplina intelectual del método científico, sino en un esfuerzo de cooperación que vence los obstáculos de nacionalidad, cultura y lengua, y deja atrás a las demás empresas humanas²⁴⁵ .

Ahora bien, ¿se corresponden estas características con las ideas humanistas de D. Javier? Después de haber estudiado tanto su producción literaria como las grabaciones de que disponemos, podemos concluir lo siguiente:

El “conocimiento de uno mismo” al que alude Bullock en la primera característica de tradición humanista aparece en varias ocasiones en el Ideario del Nuevo Colegio Universitario con citas como las siguientes: “el fundamento del EICU es la persona y su meta la vida integral” o “las personas que, de alguna manera, se relacionan con el EICU tienen que estar empeñadas en el conocimiento de su propia persona²⁴⁶”.

²⁴⁵ La división entre ciencias y humanidades ocurrió cuando la ciencia no solamente se hizo más especializada y profesional, sino cuando empezó a desarrollarse una concepción distintiva científica del hombre (*Origen de las especies* de Charles Darwin, 1859) y la respuesta ortodoxa dada por T.H. Huxley y repetida por muchos científicos fue que la concepción científica del hombre y del universo había reemplazado a las anteriores concepciones no científicas. De manera que tomando la ley de las tres fases del desarrollo histórico formulada por Comte, después de la teológica y la metafísica está la científica, en la que la religión y la filosofía resultan innecesarias, y la ciencia se presenta como sucesora del humanismo, el logro supremo de la razón humana.

²⁴⁶ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación del E.I.C.U...* págs. 10 y 16.

En el cuaderno Series del padre Javier dedica dos apartados al mismo tema: “tu ‘persona’ desconocida y “tu interioridad desconocida en vías de conocerse²⁴⁷”. Además, sabemos que el estudio de la persona fue una constante en su vida, dado que se dedicaba a resolver temas humanos y que él mismo se auto denominó de profesión “personógrafo”, diferenciándose de la filosofía personalista que ya estaba circulando en Europa a partir de Mounier y otros. “La personografía –dice en Miradas de Humanidades- o método analítico del ser humano es un abrirse camino a la neoposmodernidad para el siglo XXI como mínimo, consiguiendo la orientación y autopromoción de la persona, en unos tiempos de gran calamidad y necesidad de nuevas capacidades autoformativas²⁴⁸”.

La dignidad es un aspecto importante en el concepto de formación integral de la persona y así lo manifiesta desde el principio en el Ideario: “No quisiera que el EICU produjera “modelos” sino personas, hombres y mujeres, dignos de admiración y que supieran hallar lo que les hace falta para ser felices²⁴⁹”. La dignidad sin embargo no es un concepto abstracto sino que va unido siempre a la libertad y a la responsabilidad de la persona.

²⁴⁷ Galindo Blas, J., “Series del padre Javier”... págs. 14 -18.

²⁴⁸ Galindo Blas, J., *Miradas de Humanidades*... pág. 52.

²⁴⁹ Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación del EICU*....pág. 12.

De igual forma ocurre con la verdad²⁵⁰ y el respeto por la ideas en sí mismas cuidando de que no caigan en las redes del anacronismo histórico y que tampoco puedan ser manipuladas ni reducidas a intereses particulares, económicos, políticos ni de ninguna otra clase. Y así lo manifiesta tanto en la disertación sobre la progresía como en lo relativo a la contaminación pseudocultural como consecuencia de la anacronía histórica, que realizaría años más tarde²⁵¹.

El estudio de los clásicos no aparece determinante ni en el Ideario ni en las “Series del padre Javier” aunque sí existen alusiones al estudio de las Humanidades: “Las Humanidades serían el objeto formal de esta Especialidad²⁵²” y más adelante, tanto en Miradas de Humanidades como en la conferencia para estudiantes sí alude a la importancia de los clásicos en el saber, como veremos más adelante. Es más, no hay oportunidad que no aproveche para recomendar a los jóvenes que han de aprender de otras culturas y abrirse a nuevas experiencias, como por ejemplo, lo expresa en el texto siguiente: “El ultradesarrollo es cuando se logra una corriente comunicativa del saber renovado sin tener que desmentir o corregir o despreciar los saberes pasados. Ya en tiempos de Hesíodo y Pausanias se decía que había que estudiar las

²⁵⁰ La cuestión de la verdad, la cuestión de qué sea la verdad y de cómo se relaciona el hombre con ella, es un tema insoslayable porque la verdad es una necesidad radical del hombre, esto es, una necesidad que nace de la raíz constitutiva de lo humano. El desnudamiento o descubrimiento de las “cosas”, que el término *alétheia* nos insinúa (y que la filosofía hace suyo) es el que proporciona el sentido histórico que la verdad tiene.

²⁵¹ Galindo Glas, J. *La aplicación final de la metafísica de la inspiración*, 2004, págs. 45-49.

²⁵² Galindo Blas, J., “Series del padre Javier”... pág. 9.

costumbres de los pueblos, para dar lugar a la comunicación entre ellos²⁵³”.

El pensamiento de D. Javier se encuentra diseminado en artículos, prólogos, diálogos, ensayos y en algún que otro trabajo que se asemeja, en su factura, a un libro, pero nunca publicó²⁵⁴. En casi todas sus obras aparecen sus reflexiones filosóficas y pedagógicas que adoba con alusiones intelectuales al caso y recurre a definiciones sobre el lenguaje y la historia, su gran pasión. El género que mejor se adapta a su producción es el “ensayo”, entendiéndolo como lo entendió Montaigne, el creador del ensayo filosófico, como una “suerte de examen provisional y parcial” o como lo dejó escrito Ortega y Gasset: “el ensayo es la ciencia menos la prueba²⁵⁵”. Pero donde más se asemeja a la tradición humanista es en la capacidad para comunicarse a través de la conversación porque el Dr. Galindo era un virtuoso de la oralidad.

El fomento de las artes en la educación se hace patente en su pensamiento y lo comunica de manera explícita en determinadas ocasiones: “un puente entre intelectuales y artistas es como el puente que cualquier individuo ha de tender entre su mente, su voluntad y sus sentimientos²⁵⁶”. “El EICU siempre debe ser un lugar bello. Y por eso hay que luchar cada

²⁵³ Galindo Blas, J., *Miradas de Humanidades...* pág. 33.

²⁵⁴ *La metafísica de la inspiración* es un libro, en colaboración, que se publicó post mortem.

²⁵⁵ Chamizo Domínguez, P.J., *Ortega y la cultura española*, Editorial Cincel, Madrid, 1990.

²⁵⁶ Galindo Blas, J., “Series del padre Javier”... pág. 13.

día. Un lugar bello donde todo lo que sea arte, ya en personas ya en cosas, ya en actuaciones tenga admisión (...) porque lo artístico, los artistas y las artistas poseen la capacidad más sensible para que lo humano se eleve²⁵⁷”. “El gran premio de darse cuenta de las cosas más que dárselo a los científicos hay que dárselo a los artistas porque los artistas son los que crean más aspectos, y luego a los historiadores porque no acaban nunca de cavilar, recordando a Heródoto cuando dice: y sobre esa isla o costa o tribu hay mucho que decir que desconozco...²⁵⁸”.

Al fundar el Nuevo Colegio Universitario y dedicarle un Ideario y varios Reglamentos para su funcionamiento deducimos que su fundador no sólo respeta sino que cree en las instituciones y en las leyes. En cuanto a la familia y al matrimonio así como a las personas mayores y a la infancia les tiene en tanta consideración que reflexiona sobre ellos en el cuaderno de las “Series del padre Javier”, dedicándoles distintos apartados para su mejor comprensión. La religión aparece relacionada no con los fines del EICU sino con su espíritu. Luego, el humanismo y el cristianismo son perfectamente compatibles con los planteamientos de D. Javier así como la actitud crítica o la disconformidad ante lo establecido: “El EICU no es un remanso tranquilo porque mantiene un sentido crítico ante el mundo en transformación²⁵⁹”.

²⁵⁷ Galindo Blas., J., *Espíritu y Reglamentos del EICU...* pág. 3.

²⁵⁸ Galindo Blas., J., *Miradas de Humanidades...* pág. 8.

²⁵⁹ Galindo Blas., J., “Series del padre Javier”... pág...18

La vida contemplativa que el fundador vivió personalmente parece estar ligada a la vida activa que consiguió llevar a la práctica, y no solo con la fundación del Colegio sino con la actividad profesional que desempeñó en su despacho personográfico, en el que atendía a todo aquel que pedía ser recibido.

En lo que respecta a la unidad del saber comparte con Descartes la imagen simbólica del saber que era como un árbol en el que todas sus partes están íntimamente conectadas, de modo que no se puede dar una sin que se den las otras. Él cambia la imagen del árbol por el sol y los planetas, pero el trasfondo filosófico es el mismo: “el sol de nuestro sistema es la filosofía que debe dar luz, la ciencia es como el planeta que debe dar temas, la historia es como la elíptica que debe fijar etapas o estaciones, la técnica como la mecánica celeste que cumple leyes de gravedad, y las artes son como el cielo con nubes durante el día y constelaciones durante la noche, con la compasiva luna, el satélite de la piedad y de la nostalgia²⁶⁰”.

Y en otra ocasión matiza: “los saberes, que han de formar el saber no son antitéticos (que implica antítesis) unos con otros sino que son sintéticos (de síntesis) es decir, que por raro que parezca tiene sentido decir: historia y matemáticas; biología y arte; filosofía y técnicas; literatura y geografía; informática y lengua y artes y astronomía²⁶¹”.

El historiador Bullock acaba su disertación sobre las características del humanismo afirmando que no duda que

²⁶⁰ Galindo Blas, J., *Introducirse en el saber*, Granada, 2000.

²⁶¹ Galindo Blas., J., *Miradas de Humanidades...* pág. 24.

las ciencias de la vida –biología, química-biológica, genética- seguirán arrojando nueva luz sobre las sutiles formas en que esta relación actúa a través de la genética y de la investigación del cerebro, pero que la conciencia humana no puede ser reducida a su relación con el cuerpo físico en que se encarna. De forma que nada sería más alentador que empezar a ver las señales del fin del gran cisma de la cultura occidental, sin sacrificar la independencia ni la validez de los dos mundos: el objetivo y el subjetivo, y si pudiera lograrse, todo un nuevo futuro de experiencia humana se abriría para la tradición humanista²⁶².

Con estas palabras concluimos este capítulo, no sin antes señalar que un anhelo de similares características lo encontramos en la obra de D. Javier que siguió apostando por la tradición humanista hasta el final de sus días y prueba de ello son las grabaciones y escritos que nos dejó y de los que damos cuenta en el capítulo siguiente.

²⁶² Bullock, A., *La tradición humanista...* pág. 189.

VI. LA ESPERANZA HUMANISTA DEL FUNDADOR

El anhelo humanista de D. Javier no se queda en este hecho tan significativo que fue la fundación del Colegio sino que sigue apostando por la tradición humanista hasta el final de sus días, y prueba de ello es la conferencia que impartió en el año 1998 en el despacho de su domicilio y de la cual existe una grabación²⁶³ y los escritos que ha dejado sobre la posmodernidad²⁶⁴. No sabemos qué opinaba de las versiones humanistas que se han ido produciendo en el tiempo²⁶⁵ pero sí consta fehacientemente lo que pensaba del humanismo socialista de Fernando de los Ríos porque dejó constancia de ello en la grabación dedicada al Prof. García Casanova de la conferencia que impartió en Granada con el título “La tradición humanista de Fernando de los Ríos²⁶⁶”. Y como colofón y haciendo honor a la universalidad del hombre del Renacimiento, que es el entusiasmo por el saber, escribió un método que denominó *Introducirse en el saber*²⁶⁷, que trata sobre la teoría y la praxis del autosaber.

1. Novedades del ser humano

Con la intención de una “idea cultural valiente y dando como un testimonio de que la cultura no lleva buen

²⁶³ Galindo Blas, J., “Novedades del ser humano”, conferencia dirigida a universitarios en Granada, 1998 (grabación).

²⁶⁴ Galindo Blas, J., “Notas conceptuales sobre posmodernismo”, Granada, 1998.

²⁶⁵ Santaella López J., realiza un estudio riguroso tanto de los humanismos tradicionales como de los nuevos humanismos en su libro: *Crisis de las Humanidades y Educación en valores*, pág. 79

²⁶⁶ Galindo Blas, J., “Fernando de los Ríos y la tradición humanista”, Granada, 1996 (grabación)

²⁶⁷ Galindo Blas, J., *Introducirse en el saber*, Granada, 2000. Inédito.

ritmo²⁶⁸”, D. Javier convocó a un grupo de licenciados universitarios el día 18 de abril de 1998 y les impartió una conferencia que llevaba por título *Novedades del ser humano*. La idea cultural que expuso estaba relacionada con el propósito de crear un grupo de investigadores independientes a los que ofreció su bagaje profesional, experiencia y tutoría. La conferencia se realizó en su propio despacho de trabajo y duró aproximadamente tres horas. En la primera parte de la disertación explicó el por qué de las novedades del ser humano, después se estableció un turno de palabra y por último explicó cómo se tenían que efectuar los trabajos de grupo.

“El ser humano –afirma el historiador- está compuesto de ‘cerebro’, que con su actividad busca el máximo de combinaciones, de tal manera que aunque se repitan las combinaciones, siempre encuentra novedades; desarrolla una actividad que le lleva a representar un papel (personalidad); otra que es gradual (que algunos llaman alma, otros interioridad y otros inmanencia); tiene inquietud, que significa la alabanza de las grandes personas y por último, el ser humano está llamado a estar en crisis (en 24 horas casi seis veces).

Pero la novedad no viene de las combinaciones del cerebro sino de la crisis. Un individuo que se abstuviera de representar su papel, que se abstuviera de esa inquietud y que no tuviera relación exterior ni crisis, no tendría novedad.

²⁶⁸ Galindo Blas, J “Novedades del ser humano”... Granada, 1998, cara A de la grabación.

Las novedades del ser humano desde la `disconformidad´ y no desde la crítica son:

-el instinto del saber, porque se ha perdido. No sólo en la universidad sino en los distintos grupos como abogados, ingenieros, psicólogos, periodistas, arquitectos, etc.

-la forma de ser de cada uno, porque está sometida a reducción. En la actualidad ser independiente no tiene cotización social alguna.

-la conciencia, porque se cree que es un instrumento exclusivamente religioso y sin embargo es un medidor diario que puede funcionar con propulsión auto existencial, y ofrece ventajas y no inconvenientes y

-la imaginación, porque es extraordinario cómo se está tomando el pulso al saber. Es la imagen, la imagen, la imagen.

El ser humano justifica sus novedades por la necesidad de tocar la enemistad para hacer consistente que el otro es mi amigo; la necesidad de descubrir las cosas universales (no es cierto eso de que una cultura no cabe en otra, las culturas se universalizan y muchas veces sólo es cuestión de gramática, de nombre, de símbolo); porque el ser humano es predicable; porque el conocimiento de los demás procede casi exhaustivamente de lo que yo me conozca (un médico enfermo de su especialidad sabe más de ella que otro que no lo esté); y por último, hay la novedad de que el ser humano no se hace fecundo por las obras sociales con las que

se compromete sino por el sentido y la orientación que les da a esas obras sociales que realiza²⁶⁹”.

En cuanto al turno de palabra cabe señalar que las preguntas estuvieron relacionadas con el concepto de novedad, la inquietud, la personalidad, la política en la universidad y la idea cultural que se estaba ofreciendo a los jóvenes. El discurso del Dr. Galindo, como buen humanista estuvo ligado a ejemplos en los que demostraba sus conocimientos sobre el lenguaje, la morfología y sintaxis (el *homo quietus* y el prefijo introductor del “in” en la palabra “inquietud”), referencias a los clásicos (Horacio y su producción poética), el “gusto por aprender”, la importancia de la Filosofía (¿Qué le hace falta a la filosofía de hoy? Volver a incorporar como tema principal al hombre y arrebatarle a los informáticos la lógica y a los psicólogos la psicología porque es filosofía y no medicina) y por supuesto, la preocupación por la Historia y por los historiadores.

“Hoy –afirma el humanista- el que estudia historia se cree que está estudiando una tontería, cuando la Historia es un saber que consigue que tengamos una cantidad de conocimientos del pasado sin excluir el presente y que nos da la preparación para poder afrontar aquello que nos hace falta. Pero en la actualidad no se está tratando así, porque la Historia se encuentra fragmentada (historia local, exclusivamente), se hace con opiniones personales no con documentos y está politizada, cuando la Historia se caracteriza por ser independiente. La Historia no es sumar ni ponerse “de parte de”. La Historia es estratificar.

²⁶⁹ Ibidem, cara A de la grabación.

Los historiadores tampoco estamos convencidos de la categoría y la importancia que tenemos. Hoy hay mucha gente que tiene estratos de ilustrado pero se avergüenzan de ser ilustrados porque para enseñar no se puede ser demócrata. Se puede ser asequible, comunicativo, metódico, etc. Pero no se puede ser demócrata porque yo no puedo enseñar lo que le gusta a la gente oír sino realmente lo que ha sucedido.

Entonces, el historiador tiene que dialogar con otros historiadores y ser muy sensato, honrado, cabezudo, gravoso, molesto porque cuando se hace Historia se está ofreciendo la oportunidad de aprender de nuestro pasado.

Y finalmente, el historiador debería reclamar muchos papeles que se están llevando los filósofos, psicólogos, periodistas, escritores, etc., que no son de ellos sino de los historiadores. Pero no reclamarlo por la vía de la intrusión, sino por la vía de la solvencia. La historia personal bien hecha y estratificada es propia del historiador²⁷⁰”.

2. Notas conceptuales sobre posmodernismo

El Dr. Galindo tenía toda una teoría conceptual sobre la situación actual de la Historia y sobre el posmodernismo dejó plasmado un artículo inédito²⁷¹ que consta de cinco apartados. En el primero explica el término con el prefijo “pos” como de “una gran fuerza para la cultura, de tal manera que el contenido de “después” es un esfuerzo por indicar el enorme horizonte que los pensadores del siglo XX

²⁷⁰ Ibidem, cara B de la grabación

definieron desde los comienzos de este siglo al que nos hemos referido.

En el segundo explica que la Posmodernidad se destaca por una abundancia cultural que ha sido de tanta extensión que asimilar la cultura del siglo XX sería una de las tareas más enormes y meritorias porque no se trata de resumir sino de relacionar y mejor de religar todos los conocimientos.

En el tercero hace hincapié en que por primera vez en la historia de la cultura el filósofo orienta al científico y el científico hace consistente al historiador y el historiador hace más expresivas las artes diferentes y las artes humanizan las autopistas de la información y éstas nivelan la filosofía pidiéndole a sus autores que terminen de dar las respuestas necesarias y actuales a las preguntas ocurrentes y personales del ser humano.

En el cuarto advierte de la dificultad de hincarle el diente a la Modernidad del siglo XX para desembocar en la Posmodernidad del siglo venidero que es saber dónde está la frase, generalmente provisional pero acertada, que contiene una síntesis de algún pensador del siglo XX que no ha sido suficientemente leído.

Y en el último punto ofrece una guía para analizar, sintetizar y llevar a la práctica, con aplicaciones oportunas y necesarias, un itinerario de autores y pensadores verdaderos.

²⁷¹ Galindo Blas, J., "Notas conceptuales sobre posmodernismo", Granada, 1998

3. La tradición humanista de Fernando de los Ríos

En cuanto a la figura de Fernando de los Ríos, D. Javier propone, en esta última grabación, que se estudie más a fondo y para ello establece una serie de líneas de investigación entre las que destaca, en primer lugar, la *producción humana* porque este personaje logró (no con muy rigurosa estructura, pero sí con una hermosa completividad) tratar los orígenes tanto instrumentales como seminales en la persona humana para lograr el humanismo “sin que de momento –concluye- yo lo relacione con la vida política del socialismo”.

Por *producción humana*, entendemos las ideas del autor con las categorías de la persona humana, porque de su obra se desprenden sus referencias a *los elementos de la persona humana y a los núcleos humanos* o nociones humanas, sin tener que desligarlos de la espiritualidad, porque era un hombre de espiritualidad auténtica, cosa que producía sospecha, ya que la espiritualidad no se identificaba con religiosidad. Es decir, descubrir ese abanico de signos de positividad, desarrollo, progreso, evolución, energéticos y potenciadores en los que cree firmemente De los Ríos para la realización no sólo del ideal del hombre universal, sino para la realización de la comunidad universal y social.

El segundo título trata del *enfoque generalista* porque el esfuerzo que hace por generalizar no sólo hay que celebrarlo sino que hay que añadir que es una base imprescindible para el desarrollo actual del generalismo porque además consigue un reciclaje personal que es una oferta a

todos los pensadores, filósofos, políticos, promotores y responsables de un movimiento cultural práctico que no sólo va a combatir la ignorancia tradicional del pueblo español, sino a fortalecer y a vivificar el cuerpo de enseñantes, profesores y actuadores de la vida pública.

La *complejidad del humanismo* es el título número tres porque De los Ríos ofrece constantemente elementos para *metroprogramas* (o programas con una medida), *ideoprogramas* (o programas con respeto a la interioridad de la persona), *de cerebro* (o programas para sacarle el máximo provecho al rendimiento de cada persona), *socioprogramas* (para conducir a una comunidad de convivencia) y *egoprogramas* (para colocar el trabajo en relación con el bienestar). Es más, para que no se cultive sólo la teoría sino la práctica propone realizar de forma monográfica un *manual para la concertación* (como respuesta a la complejidad del ser humano), otro de *relación con las tutorías* (en los centros de enseñanza secundaria, a propósito de la calidad de la educación), otro de *elecciones* (para que la persona en ninguna corriente política se esclavizara), otro de *personalidad* (sobre todo a través de la cultura y del estudio) y otro para *evaluar o examinar* la parte práctica.

Con el título *El socialismo a soñar o soñado* –afirma D. Javier– que es un tema tan presente que se podría expresar la intención diciendo claramente “vamos a comparar el socialismo pragmático con el socialismo de Fernando de los Ríos, el PSOE Felipista con el PSOE en sus orígenes o la diferencia entre el PSOE de Pablo Iglesias con sus implicaciones marxistas con el de Fernando de los Ríos, para

realizar un socialismo humanista que pudiera librarse de las imbricaciones de la orientación marxista”.

Para finalizar, habla de un segundo punto muy breve sobre las cualidades positivas de Fernando de los Ríos y que esta crítica sea concertada, extensible, referencial, que él mismo se pregunte y se responda porque este personaje como tantos otros se hacen peligrosos a través de los años (...) De los Ríos tenía el vicio del “erasmismo”, de pensar por sí mismo, de aplicar por sí mismo, de experimentar por sí mismo²⁷². Y también propone una divulgación de los contenidos del autor por medio de bloques porque los grandes personajes están necesitando esta vía de conocimiento y porque por medio de los bloques se van descubriendo las piezas maestras de estos pensadores y de esta forma, facilitaría mucho la investigación interdisciplinaria de un mismo personaje.

En cuanto a la opinión que le merece la conferencia del Prof. García Casanova, entre otras cosas, apunta: “que es el comienzo de una actividad con futuro, y que además del título encaja bien el contenido de la idea con el espíritu de Fernando

²⁷² El erasmismo en Fernando de los Ríos ha sido tratado en diversas ocasiones y por distintos autores, reproducimos a continuación la referencia anecdótica que sobre esta cuestión realiza Octavio Ruiz – Manjón en su obra *Fernando de los Ríos. Un intelectual en el PSOE*, Editorial Síntesis, Madrid, 2007, pág. 442:

“(…) En unas declaraciones que hizo, a finales de septiembre (1938), al diario *La Vanguardia* de Buenos Aires se presentaba como defensor de una democracia con sentido humano, lo que le llevaba a entroncarse con la tradición erasmista, formulando, quizá por primera vez, esa referencia religiosa que se ha convertido en una de las anécdotas más conocidas de su vida. José Prat la ha situado al final de su etapa como embajador (Prat, 1994; 40-41) y la ha contado así: ‘D. Fernando pasó de Embajador de la República Española en Washignston a exiliado en Estados Unidos. Fue tratado con consideración, pero claro está, tuvo que cumplir las estrictas formalidades de los servicios de inmigración norteamericanos. Se pedía entonces la declaración de religión profesada y don Fernando la formuló así: cristiano erasmista.’”

de los Ríos, que siempre tuvo la esperanza y la fe y hasta podíamos llamar, en plan de capricho personal, caridad política de beneficiar al prójimo creyendo que el gobierno del mundo necesita de una providencia política y que la acción de esa providencia política es la de atender o la de servir no la de estatalizar o la de potenciar los resortes del poder por sí mismo”.

4. Introducirse en el saber

Es sabido que para ser precisos y metódicos hay que comenzar con el ascético ejercicio de buscar definiciones, esto es, deslindar unos temas de otros y esto es lo que se aprecia en la obra del Dr. Galindo desde el principio. Pero si se quiere hacer ciencia como la quería hacer Descartes, no queda otra alternativa que hacerla desde un método riguroso, un sistema; porque no basta con ver las cosas, es menester pensarlas, reconstruirlas y distanciarse de ellas para que sea posible un saber racional sobre ellas, una teoría. El resultado consciente de su trabajo intelectual culmina en *Introducirse en el saber*, que es una obra de madurez que recoge su pensamiento en calidad de sistema. El sistema es, en palabras de Ortega y Gasset, la honradez del pensador.

El manuscrito²⁷³ se presenta en forma de ensayo y consta de una introducción y cinco capítulos. En su conjunto se aprecia que es una obra de madurez que investiga, analiza, busca y aporta soluciones a la situación del hombre moderno.

²⁷³ Galindo Blas, J., *Introducirse en el saber*, Granada, 2000

Desde el principio se invita a la praxis porque el método que propone está compuesto de plantillas y éstas de aspectos humanos que hay que trabajar para sacar conclusiones.

El primer capítulo se compone de cinco apartados en los que va explicando los prolegómenos del saber de humanidades (problema, necesidad, puerta de entrada) para terminar esbozando algunas nociones que hacen falta para combinar la información y presentar el diseño preliminar del esquema relativo del saber. Los dos últimos apartados los dedica, el primero a la llamada del saber: vocación y el segundo a la necesidad de formar una estirpe de sabios.

En el segundo capítulo se plantea la imposibilidad de encadenar el saber y la posibilidad de organizarlo. Por ello dedica los siguientes apartados al tratamiento de la información, la búsqueda de soluciones y los méritos del profesional del saber para terminar presentando algunos de los medios humanistas que son necesarios para organizar el saber y los conceptos dinámicos para planificarlo.

Las posibilidades cartográficas del mapa del saber humano es el título del capítulo tercero y en él aparecen algunas explicaciones filosóficas sobre el “todo” relativo y el todo absoluto así como una explicación sobre la plantilla del saber y las diferentes casillas que la componen. Más adelante se dan instrucciones para aproximarse al todo absoluto y al “todo” relativo mediante la programación, se exponen las distintas teorías para la aplicación de la terminología a la gráfica de la plantilla y termina hablando de la “unicasilla” que

funciona como una célula que partiendo de sí misma puede construir la dinámica humana.

El capítulo número cuatro está dedicado al “bajo poder cognitivo de la sociedad actual” y el quinto al desencanto social y a las medidas para la impotencia personal.

Por tanto, se podría decir que la esperanza humanista de D. Javier no sólo está en la fundación de un colegio universitario que él llama “nuevo” por afinidad a “hombre nuevo” del humanismo renacentista ni tampoco en la elección de una tesis doctoral que entra de lleno en la “educación humanista” de nuestra historia cultural sino que estamos hablando de todo un sistema de pensamiento que engloba su vida entera y, como él mismo dice de Juan López de Medina, esta producción significa el “marco y el lienzo en que hemos de colocar las pinceladas de su vida²⁷⁴” que dedica plenamente a la “defensa del saber por el saber, una máxima de raíces antiguas, que es el estandarte de todo movimiento humanista” rasgo final de *La Oratio o Discurso sobre la dignidad del hombre* que hemos heredado del humanista italiano Pico della Mirandola²⁷⁵.

²⁷⁴ Galindo Blas, J., *La Universidad de Sigüenza...*, pág. 21.

²⁷⁵ *La Oratio* “es un modelo del comportamiento que tiene que adoptar el hombre en la práctica para no hacer mal uso de la libertad recibida y éste modelo puede pasar al mismo tiempo como modelo del hombre del Renacimiento. Rasgos: 1.- un temperamento ardoroso y entusiástico, que le lleva a afrontar empresas, en apariencia, superiores a sus fuerzas. 2.- un insaciable deseo de saber, que le conduce necesariamente a la superación de fronteras lingüísticas, culturales y, también, religiosas. 3.- una meditada actitud de rechazo contra la tradición que le lleva a discernir críticamente entre disciplinas científicas y pseudocientíficas, y a analizar y discutir todos y cada uno de los postulados que ofrecen las primeras. 4.- La defensa del saber por el saber, una máxima de raíces antiguas, que es el estandarte de todo movimiento humanista”. Pico della Mirandola, G., *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Textos Universitarios, Barcelona, 2002.

VII. EL ESPÍRITU DEL IDEARIO

1. Introducción

Hemos observado en los capítulos anteriores cómo el Ideario ofrecía una vertiente llamada “educación nueva” y de ella hemos sacado nuestras conclusiones. Por otro lado, pertrechados en la “tradición humanista” se dibuja otro contenido ya más concreto, quizá más maduro, que define la relación del Ideario con su creador y lo hace suyo. Pero nos falta otro punto de referencia no menos importante: el espíritu del Ideario.

Cuando hablamos de espíritu estamos diciendo “principio generador, carácter íntimo, esencia o sustancia de una cosa”, no estamos hablando de imposiciones morales ni dogmas. Espíritu es vigor natural, la virtud que alienta y fortifica, el estilo.

D. Javier cita una sola vez la palabra “espíritu” en el Ideario y es para decir que “el espíritu del EICU es el Concilio Vaticano II²⁷⁶”. Como afirma Ortega, “la arquitectura de nuestra vida tiene sus cimientos en el subsuelo; ese cimiento soterrado son las creencias, no sólo religiosas, sino cualesquiera, lo que nos es absolutamente incuestionable, tanto que, a veces, ni siquiera reparamos en ello de puro creer en ello, de puro sernos la realidad misma²⁷⁷” y el subsuelo del Reglamento que escribe el fundador forma parte de sus cimientos porque D. Javier es cristiano. Por otro lado, hay que tener en cuenta que,

²⁷⁶ Galindo Blas, J. *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del EICU...*, pág. 14.

²⁷⁷ Ortega y Gasset, J. *Obras Completas*, Tomo IX, Fundación Ortega y Gasset, Madrid, 2009, pág. 453.

en la época en la que se desarrolla esta parte de la historia que estamos estudiando, España era confesional²⁷⁸ y por eso no es de extrañar que aparezca la religión con naturalidad en los textos que manejamos. En cuanto a las fuentes orales y los testimonios escritos con los que contamos de los estudiantes que estuvieron en el EICU, se desprende la evidencia de un maestro que algunos califican de heterodoxo²⁷⁹ y de una práctica religiosa más bien encaminada a la conciencia de cada uno que impuesta y dogmática. Pero lo cierto es que, si queremos llegar al fondo de la cuestión es menester que estudiemos cuál era el papel de la Iglesia en los años sesenta y qué importancia tuvo el Concilio Vaticano II, para después señalar las connotaciones de tipo espiritual y religioso que se aprecian en el Ideario.

2. La Iglesia de los años sesenta

La enérgica centralización de la Iglesia data del cisma de Occidente durante la Edad Media y la reforma luterana que se produjo en la época renacentista. En esta línea de exaltación de la autoridad de Roma está el voto de obediencia especial al papa que formuló la Compañía de Jesús. Es más, la

²⁷⁸ Las relaciones entre la Iglesia y el Estado quedaron expuestas en el acuerdo del 7 de junio de 1941 entre el gobierno y el Vaticano que recogía la confesionalidad del Estado, la adecuación de la enseñanza, en todos sus niveles con las doctrinas de la Iglesia y la prohibición de que el gobierno legislara unilateralmente en asuntos de religión. Más adelante, este acuerdo se asegura con la firma del Concordato del 27 de agosto de 1953 que se mantuvo vigente hasta su finalización por mutuo acuerdo el 4 de diciembre de 1979.

²⁷⁹ Rivas Carrera, P., "Adelantados", La Opinión de Granada, nº 490, Granada, 4-III-2005, pág. 23.

tendencia centralizadora se acentúa frente a las medidas anticlericales que adopta la revolución francesa y el intento de control del poder papal de Napoleón. Por eso, siguiendo esa línea centralizadora no era de extrañar que el Concilio Vaticano I fuese un concilio afirmador de la autoridad papal, con la definición de la infalibilidad pontificia, como el de Trento lo fue defensivo, y por eso sus textos están recorridos de anatemas.

Además, como apunta el profesor Estrada en un acertado estudio titulado *El cristianismo en una sociedad laica. Cuarenta años después del Vaticano II*, “desde el siglo XIX, el antimodernismo se había impuesto en el catolicismo oficial. A los papas de la Contrarreforma les habían sucedido los del antimodernismo. Era una iglesia a la defensiva, de la revolución francesa, la revolución industrial y las nuevas formas democráticas desarrolladas por liberales y socialistas. Sin embargo, junto a esa corriente hegemónica, subsistían corrientes teológicas y personalidades relevantes que abogaban por un replanteamiento de la modernidad para la misma Iglesia. De ahí, la necesidad de una reforma interna y externa de la Iglesia, así como de una relectura creativa de la Escritura y una teología abierta y en diálogo con las ciencias²⁸⁰”.

La situación de la Iglesia en la sociedad parecía abrirse en algunos casos al “juego político de la democracia” y se intentaba la participación en partidos políticos, asociaciones y sindicatos católicos para hacer valer la presencia de la Iglesia en la sociedad. “El pontificado de Pío XI y, sobre todo, la

²⁸⁰ Estrada, J.A., *El cristianismo en una sociedad laica. Cuarenta años después del Vaticano II*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2006, pág. 26.

creación de la Acción Católica” estaban consiguiendo crear espacios propios donde se vislumbraba ya la acción secular de la Iglesia. A ello, tendríamos que unir el movimiento de sacerdotes obreros, que “buscaban evangelizar una clase social alejada de la Iglesia, pero que eran sospechosos de marxismo y de politización, como luego le ocurrió a la teoría de la liberación”.

Luego, nos encontramos con una iglesia que quiere modernizarse pero sigue estancada en la tradición. Se podría hablar de una corriente abierta a reformas y adaptaciones, especialmente “los países del Norte y Centro de Europa y en concreto el área francófona y alemana, que eran los que más percibían el retraso secular de la Iglesia y la necesidad de una reforma estructural y de una renovación doctrinal”. “El catolicismo tradicional estaba localizado en los países del sur, como España, Portugal o Italia, así como en muchos obispos del tercer mundo, formados en Roma, que vivían todavía bajo la impronta del antiprotestantismo, el antimodernismo y el antiliberalismo”, una Iglesia que pone acento en nuevos anatemas, en potenciar la infalibilidad del papa olvidándose del papel de los colectivos episcopales y de los laicos y en establecer pautas de renovación litúrgica, pero sin modificar lo esencial de la celebración sacramental. “En medio de estos dos grupos, estaba el episcopado americano y parte de los obispos del tercer mundo, marcados por una mayor heterogeneidad y dispersión, y en los que había obispos representantes de las dos tendencias anteriores. En lo que concierne al importante episcopado latinoamericano, hay que subrayar la diversidad pastoral existente más allá del conservadurismo doctrinal

predominante. Tenían ventajas respecto de sus colegas conservadores europeos: una mayor sensibilidad social e interés pastoral, más cercanía al pueblo y a la sociedad civil y un catolicismo mucho menos institucionalizado y clericalizado que en Europa²⁸¹”.

A finales de los años cincuenta, los representantes de esta clara postura renovadora se manifiestan en ambientes, sobre todo urbanos, bien formados que abogan por un replanteamiento del índice de libros prohibidos del Santo Oficio de la Inquisición y de las medidas que frenan la investigación teológica. “La iglesia católica está ya marcada por una división interna” y los representantes de la renovación no acaba de ver materializados sus deseos. Además, algunas voces discrepantes son silenciadas por el Santo Oficio y otras desean aprovechar la ocasión para terminar de arreglar las cuentas con los de la denominada *nouvelle théologie*. Las ideas revolucionarias propias de la modernidad junto a las tensiones provocadas por los deseos de mantener la continuidad dogmática están servidas, tendría que llegar un gran pontífice, Juan XXIII, con conciencia clara de la nueva situación histórica y la audacia y la gloria de convocar un concilio universal para que la Iglesia encontrase su nuevo rostro.

3. La figura de Juan XXIII.

El cardenal Rocalli fue elegido pontífice en el cónclave del año 1958 con el nombre de Juan XXIII. Después de la muerte de Pío XII, que había sido un papa de gran altura

²⁸¹ Estrada, J.A., *El cristianismo en una sociedad laica...*, pág. 30.

intelectual, se esperaba que el anciano sucesor se limitara a ser un papa de transición, pero no fue así porque desde el principio su pontificado se iba a convertir en el más revolucionario de toda la Iglesia.

Juan XXIII sorprende al mundo por sus intuiciones en cuanto a las necesidades de la Iglesia, de las demandas sociales, de las exigencias planteadas y de la interpretación de los signos de los tiempos contemporáneos que continuaron funcionando cuando, fallecido al fin de la primera sesión, Pablo VI prosiguió y culminó la obra que el Papa Roncalli había iniciado.

Algunos historiadores han señalado tres fases en este intenso pontificado. “De 1958 a 1960 es una prolongación del período final de su predecesor, con declaraciones rotundas y en ocasiones condenatorias; pero esta línea de firmeza presenta diferencias sustanciales con la de Pío XII; no debemos olvidar que en 1959 se habla ya del Concilio, lo que aparta la gestión pontificia del centralismo autocrático de Pío XII. En 1960 se percibe, en medio de agudas crisis internacionales como la subordinación de la política cubana a Rusia, el deseo por parte del papa Juan de eliminar toda condena e iniciar un diálogo fraternal con todos los pueblos, todas las culturas, todos los hombres. El año 1962, con la apertura del Concilio Vaticano II, marca definitivamente el gran giro. El discurso de apertura del Papa es un documento extraordinario que coincide con la crisis máxima de la guerra fría, la de los “misiles” cubanos, en la que Rusia y Estados Unidos bordean el conflicto definitivo; Juan XXIII reacciona con energía proclamando la

responsabilidad de los gobernantes y el derecho de los pueblos a la paz²⁸²”.

Muchos son los escritos que se han dedicado a la personalidad de Juan XXIII y en general se ha prestado atención a su carisma conciliador capaz de conseguir desmitificar el pontificado, no obstante para ayudarnos a entender la convocatoria del Concilio conviene que nos acerquemos a algunos de sus propósitos.

En primer lugar, la reforma en profundidad de la Curia romana. La Curia es una institución histórica, no consustancial a la Iglesia que estaba controlada por el sector más conservador del cardenalato y se había convertido en un peso que lastraba cualquier reforma; si la Iglesia quería ser verdaderamente católica tenía que dejar de ser excesivamente romana.

Le sigue la idea de descentralización. Como ya hemos apuntado, en el Concilio Vaticano I se definió la autoridad del papa y en el Vaticano II se quiere definir la autoridad de los obispos y el papel de los sacerdotes y laicos.

En tercer lugar, la intención de rechazar todo nuevo anatema. El sector más conservador de la Curia había conseguido multiplicar las condenas a diversos autores por considerar que su pensamiento se apartaba de la ortodoxia de Roma; entre ellos estaban Henry de Lubac, Yves Congard y K. Rahner. Juan XXIII se negó a firmar la condena de Teilhard de

²⁸² Fernández, A., “La Iglesia del Concilio Vaticano II”, *Historia Universal. Edad Contemporánea*. Vol. IV, Vicens Vives, Barcelona, 1996, pág... 807.

Chardin, el jesuita cuyos estudios de paleontología habían desembocado en una nueva teoría del evolucionismo.

Otro propósito de gran envergadura fue la instauración del Secretariado para la Promoción de la Unidad de los cristianos, con el acierto añadido de haberlo confiado en sus orígenes a la dirección del cardenal Bea. De su trabajo procedió el decreto “Unitatis redintegratio” sobre el ecumenismo y este empeño tuvo también otra manifestación tan visible como rica en consecuencias: la invitación efectuada a observadores de las otras iglesias cristianas para que asistiesen a las sesiones conciliares, y la atención, acompañamiento y asesoramiento que se les prestó durante la estancia en Roma a un centenar de ellos, representantes de unas treinta iglesias²⁸³.

En cuanto a la superación de las dificultades existentes en el camino de la unidad se hará por la vía del “aggiornamento²⁸⁴” de la iglesia católica. Esta es la idea principal del Papa, la de “poner al día”, lo que incluye implícitamente el reconocimiento de un retraso²⁸⁵ o hasta de un desprecio perjudicial respecto al mundo ambiental. La palabra reforma, hasta sin mayúscula, queda excluida del vocabulario romano, pero la realidad está presente en el Concilio. De forma que, el Vaticano II será el primero de los concilios de reforma sin condenaciones.

²⁸³ Alemany, J.J., *Ecumenismo*, Fundación Santa María, Ediciones SM, Madrid, 1995, pág. 16

²⁸⁴ Juan XXIII habla de aggiornamento en el sentido de actualización e enculturación en la modernidad.

²⁸⁵ Vilanova, E., *El porqué de un Concilio*, Fundación Santa María, Ediciones S.M., Madrid, 1995, pág. 13

Y para concluir, una diplomacia evangélica, abierta, sin enemigos. Así recibió cordialmente lo mismo al presidente católico Kennedy que al comunista Adjubei, yerno de Kruschev.

Los textos de Juan XXIII que reflejan una nueva concepción del pontificado y de la misión de la Iglesia, son muchos, pero sin duda dos encíclicas, “Mater et Magistra” y “Pacem in Terris”, recogen de forma más completa su pensamiento. “La Mater et Magistra” sobre la cuestión social introduce una serie de novedades y un planteamiento más amplio con relación a las encíclicas sociales precedentes. En concreto señalamos la tendencia a socializar algunos aspectos claves del vivir colectivo y a no dejarlos en manos de la iniciativa privada, como la medicina y la enseñanza. Esta primera apertura hacia estructuras socialistas escandalizó y provocó serios comentarios de los sectores que se aferraban mentalmente a los módulos del pasado. Además, se señala en la encíclica una preocupación por colocar al campo en un nivel similar al de las ciudades, preocupación que se encontraba ausente en los textos de los pensadores sociales de la época, que parecen haber adaptado su temática al mundo del obrerismo industrial urbano.

Para terminar, el papa Juan XXIII precisa un planteamiento universal de la cuestión social, tanto en lo que se refiere a países ricos como a pobres, con lo que reclama una solidaridad de toda la familia humana, el abandono de gastos suntuarios, improductivos o destructivos y una colaboración mutua para el desarrollo de los países no industrializados. Se trata de un enfoque universal que es continuado

posteriormente en la encíclica “Populorum Progressio” de Pablo VI.

En cuanto a la encíclica “Pacem in Terris” constituye un verdadero testamento del gran pontífice, en el que se concreta una Declaración de derechos humanos, especificando paralelamente derechos y deberes de los ciudadanos individuales, de los grupos y de los pueblos. De forma que toma para sí los signos de los tiempos como notas positivas y asume la movilización de los trabajadores o la incorporación de la mujer a la vida social. Estos documentos tan acertados constituyen aportaciones valiosas de la Iglesia católica a la cultura contemporánea.

4. El Concilio Vaticano II

El Concilio constó de cuatro sesiones, siendo la primera de ellas presidida por el papa Juan XXIII en el otoño de 1962. Él no pudo concluir este Concilio ya que falleció un año después (el 3 de junio de 1963). Las otras tres etapas fueron convocadas y presididas por su sucesor, el papa Pablo VI, hasta su clausura, el 7 de diciembre de 1965.

Al principio, la Curia romana intentó derivar el Concilio hacia la centralización pero se encontró con la oposición de los padres conciliares que deseaban la renovación. De forma que no fue fácil ponerse de acuerdo, pero las discusiones abiertas y la aportación de teólogos ilustres ayudaron a fomentar el diálogo y el entendimiento entre

todos²⁸⁶. La diversidad de los temas estudiados en el Concilio podría sistematizarse en tres grupos: renovación de la Iglesia, unión con los cristianos y relaciones externas (con otras religiones y el mundo en general).

Al margen de los asuntos estrictamente teológicos se trataron temas con una gran proyección en la sociedad como son: la libertad religiosa, la educación cristiana de la juventud, el ecumenismo y el apostolado de los seglares.

La declaración de la libertad religiosa significó para la Iglesia cerrar una fase de su historia en la que consideraba que podía forzar las conciencias con métodos más o menos violentos, tal es el caso, por ejemplo, de la condena de Galileo por el Santo Oficio. Era difícil abandonar una actitud tan arraigada y por eso se explica que fuera el de la libertad religiosa uno de los temas más debatidos en el Concilio.

La educación y la cultura son preocupaciones constantes de la Iglesia y por eso el Concilio recoge el derecho universal a la educación en una declaración y se muestra respetuoso e incluso entusiasta del progreso científico y señala una serie de novedades en materia de educación. “En las discusiones aparecen puntos como el de la convivencia en escuelas neutras y mixtas de distintas religiones, la responsabilidad de los padres y los casos y aspectos en que la sociedad puede imponerse a los padres, la importancia del

²⁸⁶ “Fue decisivo en el curso del Concilio el que muchos de los teólogos sospechosos, algunos destituidos, de la era preconiliar fueran nombrados peritos conciliares o intervinieran como asesores de obispos. Algunos de ellos como K. Rahner e Y. Congar fueron decisivos en las discusiones y aprobación de los decretos del Vaticano II. Esta corriente progresista se impuso en el concilio pero volvió a convertirse en minoría desde la década de los ochenta hasta ahora”. Estrada, J.A., *El cristianismo en una sociedad laica...* pág. 29.

laicado en la tarea educativa, la necesidad de la libertad, la no aceptación de cualquier discriminación social o económica en la adquisición de un bien primario²⁸⁷”.

La idea de lucha religiosa es desterrada por este Concilio y se promueve el talante fraternal entre todas las personas. Con respecto a los judíos, ordena que se suprima en la liturgia cristiana invocaciones acusadoras y en cuanto a los musulmanes, se habló de comprensión, de olvido y de la altura del pensamiento de Mahoma, soslayando sus limitaciones sociológicas, como la poligamia.

Antes de tratar la constitución jerárquica de la Iglesia se colocó un capítulo sobre el “pueblo de Dios”, en que se fijó el papel de los laicos como parte integrante de ese pueblo. El Decreto “Sobre el apostolado de los seglares” afirma que éstos tienen más ocasiones de realizar una tarea apostólica, con el testimonio de su vida. Además en este Decreto se pone de relieve lo que va a constituir una de las notas más originales del Concilio Vaticano II, la proyección de la Iglesia sobre el orden temporal. “El apostolado no es ya un monopolio de los clérigos ni su ámbito exclusivo es el templo; existen otros campos, la familia, el ambiente social, la cultura y la política nacional e internacional. En todos ellos juegan su función los laicos y en ciertos ámbitos específicos, los diversos profesionales, los jóvenes, las mujeres. Ningún otro Concilio había atendido a esta dimensión de la vida secular²⁸⁸”.

²⁸⁷ Fernández, A., “La Iglesia en el Concilio Vaticano II”. *Historia Universal. Edad Contemporánea* ... pág. 812.

²⁸⁸ *Ibidem.* Fernández, A., “La Iglesia en el Concilio Vaticano II”. *Historia Universal Edad Contemporánea* ... pág. 814.

Este Concilio, además, no se contentó con la elaboración de unos textos doctrinales, sino que cerró sus sesiones con una serie de conmovedores mensajes dirigidos a los jóvenes, enfermos, trabajadores, mujer, etc. Al clausurarse, en diciembre de 1965 la última asamblea del Concilio Vaticano II, la Iglesia católica había profundizado en su doctrina, renovado su rostro y encontrado un lenguaje nuevo para dialogar con un mundo en transformación.

5. El Esquema XIII o Constitución “Gaudium et Spes”

Pero el documento de mayor resonancia del Concilio es el Esquema XIII, convertido una vez aprobado en “Constitución Gaudium et Spes” o constitución pastoral sobre “La Iglesia en el mundo de hoy” en la que trata diversos aspectos de la sociedad actual en los que reflexiona y elabora conceptos relacionados con la familia, cultura, vida económico – social, comunidad política, la paz y la guerra... Algunas de las afirmaciones más significativas nos permiten acercarnos a la enjundia contenida en el texto mencionado:

La familia es considerada bajo otro punto de vista y ya no se circunscribe a la procreación sino al amor mutuo y a la dignidad del matrimonio.

La cultura de la prohibición es reemplazada por otra muy distinta: “Toda autoridad ha de discutirse. Se apoya el progreso de las ciencias y las técnicas. En el aula conciliar se pronunciaron juicios muy duros sobre la Inquisición y sus

excesos, sobre la base del reconocimiento de que la cultura es un derecho personal y exige una búsqueda libre del saber²⁸⁹”.

En línea con las encíclicas sociales se propugna la participación de los trabajadores en la empresa, la eliminación de las desigualdades excesivas del nivel económico, se estudian las condiciones de trabajo, la regulación de los conflictos laborales, el acceso a la propiedad. Como medios de defensa del trabajador se defiende la actividad sindical y la licitud de la huelga.

La vida en política se postula siguiendo la armonía y la independencia entre la Iglesia y el Estado, “la comunidad política y la Iglesia son independientes y autónomas, cada una en su propio terreno”, de donde se deduce el propósito de la Iglesia de no identificarse con ninguna opción política concreta, y se reafirma su deseo de renunciar a privilegios otorgados por el poder civil al tiempo que solicita en todo momento y en todas partes libertad para predicar la fe sin trabas.

La democracia es ensalzada como sistema idóneo de participación de los ciudadanos, con lo que se señala un giro total en relación a los documentos de un siglo antes, los de Pío IX, que consideraba a la democracia y a las afirmaciones sobre la igualdad de los hombres como errores del pensamiento moderno.

La paz es el anhelo de todos los espíritus. La guerra, con la perfección de los armamentos, ha llegado a ser en cualquier caso inmoral. La resolución conciliar es tajante:

²⁸⁹ Ibidem. Fernández, A., “La Iglesia en el Concilio Vaticano II”. *Historia Universal. Edad Contemporánea ...* pág. 815.

“Toda acción bélica que tiende indiscriminadamente a la destrucción de ciudades enteras o de extensas regiones junto con sus habitantes, es un crimen contra Dios y la Humanidad, que hay que condenar con firmeza y sin vacilaciones”. Por este camino se llega a la prohibición absoluta de la guerra y a la obligación de la sociedad internacional de evitarla y de poner fin a la carrera de armamentos, sobre la que el Concilio pronuncia sentencias muy severas.

6. El desarrollo del espíritu conciliar en el Ideario.

No existe ningún capítulo en el Ideario del Nuevo Colegio Universitario que trate de forma específica su relación con el Concilio Vaticano II pero entremezcladas con el texto encontramos llamadas al ecumenismo; a la democracia (tanto en la praxis demostrada por la organización interna del EICU como por la patente de valores que acompaña a sus discursos: libertad, igualdad, fraternidad); la importancia de la conciencia individual y social (junto a las ideas de libertad, responsabilidad y dignidad); la necesidad del apostolado; la urgencia de la paz y el fomento de valores universales (bondad, belleza, verdad y unidad). Además, nos encontramos con la recomendación de que se lean determinados discursos, encíclicas o citas concretas como el “Gaudet Mater Ecclesia” de Juan XXIII, la “Humanae Vital” de Pablo VI o el aforismo de Teilhar de Chardin. Es más, descubrimos que sigue con detenimiento los acontecimientos que se van produciendo en la Iglesia porque los recoge y los anota dándoles una gran importancia, como sucede al finalizar las “Series del padre

Javier” y termina el documento con la siguiente reseña: “Granada, a 27 de octubre de 1967, día en que Pablo VI y Atenágoras se volvieron a abrazar en la Basílica del Vaticano, en Roma²⁹⁰”.

El ecumenismo no es sólo una llamada a la unión de creencias y confesiones “cismáticas” sino de todos los seres humanos, por eso se realizan alusiones de muchas y variadas formas para que los integrantes del Nuevo Colegio Universitario tengan esa visión que es la misma del Concilio, la de integrar a todos en una gran Familia Mundial²⁹¹.

La importancia asignada a las palabras: libertad, responsabilidad y dignidad “porque constituyen –afirma- la base más completa para sentir la enorme satisfacción que la encíclica ‘*Humanae Vitae*’ de Pablo VI ha querido injertar en el mundo entero²⁹²” son ideas que aparecen también en el Esquema XIII, como hemos visto, donde se apuesta por el respeto a la vida humana. Sin embargo, cuando aboga por el fascinante ideal que habla de libertad, igualdad y fraternidad, que es el lema político de la Revolución Francesa y, por lo tanto, el fundamento para evitar la sumisión de los súbditos y convertirlos en ciudadanos, se está acercando a la democracia.

Lo democrático en la Iglesia, no es fácil de explicar porque lo religioso y lo político pertenecen a campos distintos, pero tampoco hay que evitar el polo contrario, por eso no es casual que autores de aquella época como K. Rahner declarase

²⁹⁰ Galindo Blas, J., “Series del padre Javier”... pág 22.

²⁹¹ Ibidem. Galindo Blas, J., “Series del padre Javier”..., pág. 3.

²⁹² Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal*... pág. 8.

que “la iglesia muestra respecto a la democracia una afinidad radical más fuerte que la de la sociedad civil”. Lo cierto es que por institución, constitución y finalidad, en la Iglesia tienen su paria natural las estructuras antropológicas básicas en las que se funda y apoya el espíritu democrático, es decir: la libertad, la igualdad y la fraternidad²⁹³.

Cuando recomienda la lectura de “Ecclesia” se refiere al discurso pronunciado por Juan XXIII²⁹⁴ que tiene una gran importancia porque este discurso del Papa invita a la Iglesia a una actitud ante los errores, critica a los profetas de calamidades que sólo ven negatividad y pecado en la evolución histórica y sostiene la inutilidad del recurso de la violencia. La alocución inaugural del Concilio constituye un acto de relevante significado histórico, ciertamente el más importante del pontificado de Juan XXIII, y probablemente uno de los más comprometedores de la Iglesia católica en la Edad Contemporánea.

El descubrimiento de la interioridad para llegar a la conciencia del individuo no es otra cosa que una invitación a la verdadera renovación del hombre y de la sociedad porque siempre es la renovación de las conciencias el motor que

²⁹³ Torres Queiruga, A., *La democracia en la Iglesia*, Fundación Santa María, S.M. Madrid, 1995.

²⁹⁴ Galindo Blas, J., *Espíritu y Reglamentos y Educación Medicinal...* pág. 18. El texto “Gaudet Mater Ecclesi” fue completamente redactado por el Papa y traducido al latín por el P. Guglielmo Zannoni, perito del concilio. El discurso resultó ser una síntesis de la fase preparatoria por tratar los asuntos que debían afrontarse en el concilio y lo que luego, al menos durante la misma asamblea, se llamó “el espíritu del Concilio Vaticano II”. Además, propuso la actitud con la que los padres conciliares trabajarían y el objetivo general de este: presentar la doctrina católica de una manera adecuada al hombre contemporáneo”.

mueve el mundo económico, social, político y cultural. Además, resulta esta idea premonitoria por ser actual, ya que “hoy se plantea la necesidad de una iglesia testimonial, que tiene que ser fermento en la sociedad y que debe hacerse presente en todos los foros seculares. Se trata de una nueva teología de la misión, basada en la dignidad de la persona humana y en la búsqueda del bien común. Desde ahí se plantea el servicio a la humanidad y la colaboración con los no creyentes²⁹⁵”.

La cita de algunos pensadores poco ortodoxos de la Iglesia católica como la que aparece de Teilhard de Chardin²⁹⁶ sobre la autenticidad de la persona, con el siguiente texto: “lo múltiple de la vida es comparable a la sombra que proyecta la unidad de Dios”, para continuar con la afirmación de que “se trata de una frase que cambiaría muchas estructuras de hoy: primero mi conciencia y al lado de ella la de los demás (...)”, está diciendo claramente que pertenece a los que defienden la iglesia de la renovación y no a los conservadores. Y este es un mensaje abierto y revolucionario, aunque hoy no podamos entrar enteramente en su contexto²⁹⁷.

²⁹⁵ Estrada, J.A., *Eclesiología del Vaticano II*, Fundación Santa María, Ediciones S.M., Madrid, 1995, pág. 34.

²⁹⁶ Galindo Blas, J., *Espíritu y Reglamentos y Educación Medicinal...* pág. 23.

²⁹⁷ Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) religioso jesuita, paleontólogo y filósofo francés, trató la evolución del ser humano desde una perspectiva tanto científica como religiosa. No recibió excomunión por parte de la comunidad eclesial pero fue objeto de una represión sistemática durante toda su vida. En abril de 1923, fue trasladado a China, donde permanecerá hasta 1946, con pequeños periodos de residencia en París y en otras partes del mundo. Al finalizar la segunda guerra mundial, regresará a Francia, pero ante las nuevas tensiones debido a la propagación de algunos de sus manuscritos y a la difusión de sus ideas tuvo que sufrir un nuevo exilio, y en este clima de hostilidad se establece en Nueva York, donde muere, finalmente. Teilhard fue un escritor fecundo; sus escritos alcanzaron alrededor de 500 títulos y entre ellos, *El fenómeno humano*, ocupa el lugar central de su obra. Fue escrito durante su

Y finalmente, la enseñanza que se desprende de Pablo VI y Atenágoras no es otra que la de muchos cristianos de aquella época que deseaban una eclesiología nueva basada en el respeto mutuo y en la paz de todos los pueblos²⁹⁸.

Pero sobre todo, hay que tener en cuenta que el espíritu del Ideario está relacionado con el espíritu del Concilio que resulta uno de los acontecimientos espirituales más destacados del siglo XX, si no el que más. Para la historia del catolicismo, no hay duda: el Vaticano II es el gran acontecimiento sea cual sea su suerte posterior, ya que su recepción está lejos de haberse completado.

7. Conclusiones

El espíritu del Vaticano II, siguiendo a Vilanova “no es otra cosa que el eco del decenio de los años sesenta caracterizado por el optimismo, en los distintos planos de la vida social. No obstante, un decenio marcado por la creación del muro de Berlín (1961) o la crisis de Cuba (1962) en que se atenúa la “guerra fría” con el equilibrio de los bloques. Pero, de un modo o de otro, el Concilio no es el fruto de los trastornos contemporáneos sino que participa de ellos, en una vía constructiva”.

permanencia en Pekín (entre Junio de 1938 y Junio de 1940), época en la que su visión del mundo ya había alcanzado la plena madurez.

²⁹⁸ En 1964 el Papa y el patriarca ecuménico ortodoxo, Atenágoras I, mantuvieron un cálido e histórico encuentro en Jerusalén, el primero que se celebraba en más de 500 años entre los máximos líderes espirituales de ambas iglesias; en 1966, el arzobispo de Canterbury, cabeza de la confesión anglicana, visitó al Papa Pablo VI y en 1967 el pontífice visitó al patriarca ortodoxo de Turquía.

“El Concilio Vaticano II, intentó reconciliar la Iglesia católica con su tiempo y aunque no se ha dicho mucho, se interesó por las grandes causas del siglo XX: la unidad europea, sin duda, la paz entre los hombres o la emancipación de los pueblos colonizados.

La novedad irreductible del Vaticano II fue la de rechazar todo nuevo anatema y de sugerir respuestas católicas positivas a las cuestiones del mundo contemporáneo. Por primera vez después de mucho tiempo, la Iglesia católica sale solemnemente de su reserva crítica: ¿cómo no tomar conciencia de ello y no escuchar lo que se proclama en su exterior?²⁹⁹”.

El compromiso del Concilio consagró los nuevos valores modernos de la democracia, de la tolerancia y de la libertad. Todas las grandes ideas de la revolución americana o francesa, que habían sido combatidas por generaciones de papas y todos los valores democráticos fueron aceptados por el Concilio. Por otra parte, el Concilio no pudo dar una respuesta a los fermentos de revolución que ya se preanunciaban. Es la ironía de la historia. Un Concilio que se abría a la historia, al mundo, a la sociedad, enseguida quedaba superado por las nuevas ideas³⁰⁰.

Por otro lado, el Concilio Vaticano II “ha constituido un acontecimiento de incomparable irradiación por lo que respecta a los avances de las iglesias cristianas en busca de la

²⁹⁹ Vilanova, E., *El porqué de un Concilio...* págs. 5-8.

³⁰⁰ Ibidem. Vilanova, E., *El porqué de un Concilio...* pág. 7.

unidad. El hecho conciliar marca, a modo de vértice decisivo un antes y un después. Lo hace por las perspectivas teológicas que desarrolla, tanto en los documentos más directamente ecuménicos como en otros que sirven a éstos de marco más general de comprensión. Pero lo hace también a través de un estilo, un talante, plasmado en realizaciones e iniciativas concretas difícilmente imaginables no mucho tiempo antes, que se inspiran en aquellos planteamientos teológicos y constituyen su prolongación en el terreno de la praxis³⁰¹. Además “la interrelación entre diversas iglesias potenció la solidaridad y generó una corriente cristiana de ayuda al Tercer Mundo. Todo esto ha dejado su huella, forma parte de las consecuencias del Concilio y marca las líneas de una tarea a desarrollar en el futuro³⁰²”.

Hoy el Concilio se plantea de distinta forma porque la renovación esperada del aggiornamento conciliar no se produjo como se esperaba y, después de una breve fase de euforia, a menudo olvidada hoy, las dificultades posteriores al acontecimiento han hecho pensar que el Vaticano II llegó demasiado tarde para enderezar una situación ya comprometida porque las revoluciones sociales y culturales la sobrepasan y sería preciso ir más lejos y más rápidos para alcanzarlas.

No obstante, como apunta Alemany, hay que reconocer que fue un acierto porque preparó el camino que había de seguir, aunque “a la luz de aquel impulso, la época

³⁰¹ Alemani, J.J. *Ecumenismo...* pág. 46.

³⁰² Estrada Díaz, J.A., *El cristianismo en una sociedad laica...* pág. 29.

posconciliar ha proseguido con un esfuerzo de ritmo diversificado. Momentos luminosos y creativos se combinan con zonas donde se hace notar la inseguridad y se instala la duda. Ni todas las cuestiones están resueltas ni todos los interrogantes respondidos. Queda una amplia tarea no exenta de tensiones y donde una vez más fidelidad y creatividad reclaman sus derechos y deberán ser fecundamente conjugadas³⁰³”.

Muchos fueron los que se impregnaron de sus enseñanzas y se consagraron a ellas deseando cumplir con acierto aquellos ideales que prometían nuevos tiempos. Entre ellos estaba el fundador del Nuevo Colegio Universitario que quiso dejar escrito en su Reglamento que el espíritu del Concilio estaba en su obra y con ello estaba dejando un certificado de garantía por adhesión a unas ideas que se prometían renovadoras, no sólo para la iglesia sino para toda la sociedad.

³⁰³ Alemany, J.J., *Ecumenismo*,... pág. 35.

VIII. ESTUDIO COMPARATIVO

El estudio del Ideario en profundidad y desde varios puntos de vista (Escuela Nueva, Humanismo, Concilio) nos ha llevado a realizar constantemente una comparación del Nuevo Colegio Universitario con el Colegio Portaceli de Sigüenza acentuando los perfiles del colegio matriz con los que se encuentra hermanado el colegio granadino.

“Los colegios universitarios españoles representaban una importante contribución tanto en el campo pedagógico como en el cultural, sin olvidar un aspecto especialmente significativo cual fue la contribución a la reforma de la sociedad”. Además, “tenían un valor paradigmático en el campo didáctico e intelectual y no tanto por los saberes que transmiten, que aun tienen un fuerte contenido tradicional, sino por la nueva concepción de la vida que propugnaban³⁰⁴”.

Los más importantes colegios universitarios españoles nacieron entre mediados del siglo XIV y el XV como el Colegio de Portaceli, que estudia D. Javier en su tesis.

Entre los colegios de más prestigio intelectual y social destaca el de San Bartolomé, en Salamanca y San Ildefonso, en Alcalá de Henares. El Colegio Portaceli de Sigüenza fue colegio matriz del Colegio de San Ildefonso³⁰⁵, que sería cuna de la Universidad de Alcalá de Henares. El

³⁰⁴ Calero Palacios, M^a C., “Los colegios mayores universitarios españoles”. *El Colegio de Santa Catalina mártir*, Universidad de Granada, 1997, pág. 11.

³⁰⁵ Respecto al “Colegio – Universidad de San Ildefonso diremos que no podemos hablar de contrastes a base de estructuras o del Ideario; radicalmente son idénticos. (...) Así pues es triunfo del tratado de López de Medina es que su obra fuera recreada y ampliada por el Cardenal Jiménez de Cisneros. Galindo Blas, J., *La Universidad de Sigüenza...* pág. 442.

espíritu religioso estaba presente en todos los colegios de la época. Asimismo, los “colegios universitarios” surgen al amparo de la Universidad³⁰⁶” salvo el de Portaceli, que es a la inversa, la Universidad surge desde el mismo colegio.

La comparación efectuada entre el colegio *medinense* y el *javierino* nos lleva a la conclusión de que existen interesantes puntos de encuentro:

- Desde sus inicios tanto una institución como otra representaban una forma de vida asociada
- En los colegios de la España Moderna, “los fundadores tenían una idea clara sobre la institución que querían fundar reglamentaban las cualidades y requisitos exigidos en la admisión³⁰⁷”, cuestión que plantea también D. Javier en su Ideario.
- La mayoría de los centros no gozaban de autonomía, salvo el de Portaceli, que como hemos visto se caracteriza precisamente por su independencia; que es característica también del Nuevo Colegio Universitario.

“Los fundadores de los colegios más importantes – San Clemente de Bolonia, New Collage de Oxford, etc. fueron conscientes de la importancia de la educación en la formación de una clase dirigente de la sociedad y del Estado. (...) Fundar un colegio, de hecho, significaba la creación de una futura élite

³⁰⁶ Calero Palacios, M^a C., “Los colegios mayores universitarios españoles”. ... pág. 12.

³⁰⁷ Ibidem. Calero Palacios, M^a C., “Los colegios mayores universitarios españoles”. ...pág. 12.

que accedería a los puestos más representativos de la Iglesia y del Estado³⁰⁸”. No aparece en el Ideario del Nuevo Colegio Universitario ninguna alusión a esta idea y en el Colegio Portaceli D. Javier dice “no hallar la formulación de este propósito, pero flota constantemente en el Ideario del fundador como un “legado boloñés³⁰⁹”.

Asimismo, es necesario destacar el régimen de gobierno, participando los estudiantes en la gestión de la institución y el aspecto social, características todas ellas que son comunes a todos los colegios universitarios del XVI y que hemos adelantado en el capítulo relacionado con la Fundación del Nuevo Colegio Universitario así como en otro que dedicamos a la tradición humanista en Occidente.

No encontramos similitud ni en la obediencia a las Constituciones ni en las penas y castigos que se imponen a los colegiales que las incumplen, sencillamente porque no hay Constituciones en el proyecto de D. Javier. Pero sí se establece el buen comportamiento³¹⁰ que queda explícito en las “Recomendaciones” que el autor del Ideario realiza y que hemos estudiado en el capítulo III con el nombre de Plantilla anímica del Ideario.

Con estas notas aclaratorias queda por tanto determinada la originalidad del Nuevo Colegio Universitario que no toma como punto de partida la normativa establecida para

³⁰⁸ Ibidem. Calero Palacios, M^a C., “Los colegios mayores universitarios españoles”. ...pág. 13.

³⁰⁹ Galindo Blas, J., *La Universidad de Sigüenza...* pág. 333.

³¹⁰ Calero Palacios, M^a C., “Los colegios mayores universitarios españoles”. ...pág. 14.

los Colegios Mayores de la época sino que se basa en otros conocimientos que el fundador adquirió, como hemos dicho en contadas ocasiones, a través de la investigación que llevó a cabo al elaborar su tesis doctoral.

Pero este estudio estaría incompleto si no realizásemos el contraste entre el Nuevo Colegio Universitario y los Colegios Mayores que funcionaban en Granada en la misma época. Estos Colegios Mayores a comparar son: San Bartolomé y Santiago, Isabel la Católica y Nuestra Señora de la Victoria, Fray Luis de Granada, Santafé, Santa María, Jesús y María, Montaigne, Santa Cruz la Real, Albayzín, Gárnata y Loyola.

Colegios Mayores de fundación directa de la Universidad:

-El *Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago*, es el único de los antiguos colegios que ha sobrevivido desde su fundación, a principios del siglo XVII y también es titular de una tradición que le ha dado fama y nombre por “la ayuda prestada a la formación de generaciones enteras de universitarios y grandes personalidades, a los que la historia no puede negar su importancia”³¹¹. De acuerdo con su Reglamento su misión no era otra que la educación integral de sus colegiales y en la junta directiva se contemplaba una representación colegial, elegida por los alumnos. Entre sus actividades se cuentan la organización de coloquios, seminarios, lecturas dramatizadas,

³¹¹ Osorio Pérez, M^a.J., *Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago...* pág. 17.

actos de tipo religioso, competiciones deportivas y la puesta a punto de una revista³¹².

-Isabel la Católica, inaugurado en el año 1952, surgió de la tradición del anterior Colegio pero dice estar atento a las realidades presentes, complementando el estudio con otras tareas y actividades en sus aspectos religioso y moral, cultural y de perfeccionamiento académico, artístico (con ciclos de cine, música y representaciones teatrales), deportivo y social que se concreta en un “espíritu colegial, que constituye el rasgo más diferenciador y característico de sus relaciones entre sí y con los demás universitarios³¹³”.

-Nuestra Señora de la Victoria (para postgraduados), fue reconocido como Colegio en el año 1962 y tenía un programa amplio de actividades que incluía seminarios y conferencias sobre formación religiosa, temas sociales, políticos, económicos y artísticos. También contaba con cine-club, aula musical, grupo de teatro, tertulia literario-poética, dos equipos de baloncesto y uno de fútbol. En general se trataba de realizar “una labor y perfeccionamiento cultural y académico mejorando el medio de formación, en un tono de responsabilidad y trabajo que marcaban los profesores y graduados³¹⁴”.

³¹² *Memoria de los Colegios Mayores*, curso 1966-67, Universidad de Granada, 1967.

³¹³ *Ibidem*, Osorio Pérez, M^a J., *Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago...* pág. 21.

³¹⁴ *Memoria de la Universidad de Granada*, curso 1969-70, pág. 302.

Colegios Femeninos que no dependían de la Universidad:

-Santafé, que tiene su origen en la que fue Residencia Católica Femenina (creada en 1935) y pasó a Colegio el 1 de marzo de 1954 conservando las características pedagógicas propias de un proyecto educativo fiel a la orientación pedagógica de Pedro Poveda que fundó la Institución Teresiana, Asociación Internacional de Laicos, titular del Colegio. Un estilo que inspiró la creación de la primera Residencia Femenina en 1914 en Madrid, hoy Colegio Mayor Poveda. El planteamiento formativo se enfoca desde una perspectiva integral y por tanto la actitud vital, la palabra, el comportamiento, los ambientes y la elección de los medios tienen un papel importante en el contexto formativo y en la transmisión de valores, hacia la definición de la identidad de la persona”³¹⁵. Organizaba seminarios religiosos y círculos de espiritualidad, así como actos intelectuales, culturales y de perfeccionamiento académico, manteniendo una estrecha relación con la Universidad. El consejo colegial estaba formado por alumnas³¹⁶.

- Santa María, dirigido por las Religiosas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, comenzó a funcionar en el curso académico 1966-67 y resume sus metas “en lograr jóvenes firmes en su fe, con una amplia y generosa conciencia social y todo ello con el matiz típicamente femenino que las capacite para desempeñar en la sociedad su papel de mujer en

³¹⁵ Fernández Molina, F., “El proyecto educativo del Colegio Mayor Santa fe” Publicación del Colegio con motivo del 50 aniversario (1954-2004), Granada, 2004, pág. 16.

³¹⁶ *Memoria de los Colegios Mayores*. Curso 1966-67, pág. 38.

cualquier género de vida a que su propia vocación las lleve”³¹⁷. El plan general de actividades contempla la educación religiosa y moral, formación cultural y perfeccionamiento académico, formación política, social y pública, formación artística y formación específicamente femenina. Es necesario tener en cuenta que las alumnas realizaban una labor social encaminada a la alfabetización y enseñanza media de niñas necesitadas.

-Jesús y María, entidad creada y dirigida por la Congregación de Religiosas del mismo nombre teniendo como fines generales los de favorecer la fe cristiana, social y cultural de las universitarias, así como ayudar a la formación integral para que puedan prepararse para ser agentes de cambio y servir a la sociedad, en un futuro. Se organizaban actividades colegiales de formación religiosa y moral, conferencias y seminarios sobre temas científicos, culturales y de actualidad. Destaca el régimen de tutorías que funcionaba durante los dos primeros años de carrera y una frecuente relación con los padres de las alumnas³¹⁸.

-Montaigne, de la Compañía de María (institución de enseñanza fundada en Burdeos –Francia- en 1607 por Juana de Lestonnac) comenzó a funcionar como Residencia en 1965 y como Colegio Mayor en octubre de 1967. Entre sus aspiraciones estaban las de formar a la juventud universitaria femenina integralmente (no sólo en el terreno intelectual sino también en el religioso, humano y social) en un régimen de libertad conjugada con las exigencias de la vocación

³¹⁷ Ibidem. *Memoria de los Colegios Mayores*. Curso 1966-67...pág. 90.

³¹⁸ Ibidem. *Memoria de los Colegios Mayores*. Curso 1966-67... pág. 50.

universitaria y comunitaria, y en ambiente de responsabilidad y sinceridad. A este fin se organizan cursillos de formación complementaria sobre Teología, Matemáticas, Física, Latín, Griego, Idiomas, etc. Además, se celebran seminarios y funcionan varios clubs; montañismo, teatro, cine y música³¹⁹.

Colegios Masculinos que no dependían de la Universidad:

-Santa Cruz la Real, dependiente de los padres Dominicos fue abierto en octubre de 1967 y es una adaptación del antiguo convento dominicano de este nombre. Tenía como primer objetivo enriquecer y perfeccionar la personalidad del colegial poniendo especial énfasis en la promoción de personas auténticas que respondan a la imagen del hombre total del Evangelio en su triple dimensión personal, social y religiosa. Se organizaban, seminarios teológicos y de estudios sociales, que había que aprobar para poder continuar en el Colegio. Las demás actividades correspondían a seminarios de tipo científico y cultural y deportes³²⁰.

-Albayzín, fundado por el Opus Dei en 1945, había ocupado el carmen de Las Maravillas, situado en el Mirador de La Lona pero pasado el curso 1966-67 fue inaugurado el nuevo edificio situado en el polígono universitario de Fuentenueva. Se concedía importante atención a la formación espiritual y religiosa, pero también se desarrollaban actividades formativas complementarias a través de los seminarios, que se impartían durante todo el curso, aula de música, club de prensa y cine

³¹⁹ Ibidem. *Memoria de los Colegios Mayores*. Curso 1966-67...pág. 96.

³²⁰ Ibidem. *Memoria de los Colegios Mayores*. Curso 1966-67... pág. 97.

club. Entre estas actividades ocupaban un primerísimo plano las relacionadas con el montañismo y el esquí que tenían como sede el Albergue Hoya de la Mora, situado en Sierra Nevada, donde se celebraban cursos internacionales de verano y competiciones, que eran de considerable interés en el ambiente deportivo granadino³²¹.

- *Gárnata*, que fue reconocido por el Ministerio de Educación y Ciencia en julio de 1967 dependiente de la Asociación Cultural y Social (A.C.Y.S.) fundada en 1957 por un grupo universitario que se propuso como objetivo principal el procurar a los estudiantes una formación integral en el ámbito de lo cultural, social y religioso. Las tareas y funciones propias de la organización del Colegio las desempeñaban los propios colegiales realizando una labor de servicio a los demás. Entre las actividades principales estaban: coloquios-cena con catedráticos, equipos espirituales, ágora universitaria, misa dominical, ejercicios espirituales, deportes, tertulias musicales y literarias, coloquios de prensa y la dirección de una revista. Existían consejeros de estudios, que orientaban, animaban y aconsejaban semanalmente a los colegiales de primer curso de carrera; un equipo que se responsabilizaba de las distintas actividades y un consejo de colegiales, como órgano representativo y consultivo de todos los colegiales³²².

-*Loyola*, dirigido por la Compañía de Jesús, tiene en sus mismos orígenes la vocación universitaria que tuvo su fundador san Ignacio de Loyola. Fue inaugurado en octubre de

³²¹ *Guía de la Universidad de Granada*, Curso 1969-70, pág. 303.

³²² *Ibidem*, *Guía de la Universidad de Granada*, Curso 1969-70, pág. 310.

1966 y tenía como modelos otros colegios que en la Historia de Granada le precedieron, como el Colegio de San Pablo (1554) y el Colegio de San Bartolomé y Santiago (1641). Se organizaban conferencias, seminarios, comentarios de actualidad y cursos que versaban sobre temas diversos que iban desde arte moderno hasta las trayectorias de la fe y los orígenes de la vida. Asimismo se dirige y edita una revista³²³.

-Colegio Mayor *Fray Luis de Granada*, dependiente de la Delegación Nacional Comisaria para el S.E.U. y fundado por el Movimiento Nacional, fue inaugurado en el curso académico 1962-63 con sede en el Estadio de la Juventud. Las actividades organizadas cubrían en primer lugar la educación religiosa y moral; en segundo lugar, las de formación cultural mediante conferencias y seminarios, ciclos sobre música, arte, cine-club y club de prensa. También destacaban las clases de idioma moderno, formación profesional, formación política y social (joseantoniana) y educación física y deportes, con buenas actuaciones en diversos Trofeos y Campeonatos organizados en el Distrito Universitario³²⁴.

Situados pues ante la Institución y tras examinar comparativamente hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, que los Colegios Mayores se dividían en masculinos o femeninos, pero no había ninguno que contemplara la “coeducación”, como en el EICU (Centro de Educación Integral Colegiada Universitaria), también llamado

³²³ *Memoria de los Colegios Mayores*, Curso 1966-67, pág. 84.

³²⁴ *Ibidem*, *Memoria de los Colegios Mayores*, Curso 1966-67... pág. 66.

por su fundador Nuevo Colegio Universitario. Además, interesa saber que en España sólo había dos colegios mayores en régimen mixto: la Casa de Brasil, en Madrid, y el Colegio Gregoriano de la Revilla, en Bilbao. En coeducación, ninguno.

Las fundaciones podían encontrarse entre tres disyuntivas, o eran de la Universidad (San Bartolomé y Santiago, Isabel la Católica y Nuestra Señora de la Victoria) o pertenecían al Movimiento Nacional (Fray Luis de Granada) o a instituciones religiosas (Santafé, Santa María, Jesús y María, Montaigne, Santa Cruz la Real, Albayzín, Gárnata y Loyola) mientras que el EICU apostó desde el primer momento por la “independencia”, tanto del poder político, como religioso. Hecho que no fue circunstancial sino necesario para el desarrollo de la fundación y la consecución de sus fines.

La persona que dirigía el colegio mayor era nombrada por el rector (en caso de los colegios cuya fundación era de la universidad) o se trasladaba la propuesta al Ministerio (en el caso de que fueran privados). Los alumnos, en algunos casos, “colaboraban” en tareas relacionadas con la organización de las actividades y asumían tareas de responsabilidad como sucedía en el Fray Luis, el Gárnata (que procuraba encauzar a los colegiales hacia una responsabilidad madura en las mismas tareas de la dirección del colegio en las que participaban y se sentían solidarios) y en La Victoria (que era para postgraduados, y asumía tareas de responsabilidad y trabajos que marcaban los propios profesores y graduados). Pero en ningún caso se permitía que los alumnos ocupasen cargos de dirección, gestión y organización como en el EICU, pionero también en este tipo de organización del poder,

acercándose más al sistema democrático que al autoritario, que era el que imperaba en la época.

En alguno de los colegios mayores, aunque no en todos, se observaba la figura de “consejero de estudios” o “tutor” que “animaba y aconsejaba a los colegiales de primer curso de carrera que lo solicitase a solventar los posibles problemas que pudiesen tener con sus estudios (Jesús y María y Gárnata). Pero no se contemplaba un *Gabinete de asesoramiento*, funcionando diariamente, y asistido por el responsable general, en el que se atendía a todo aquel que pedía ser recibido.

La finalidad de todos y cada uno de ellos era la formación integral del individuo, que se completaba con la celebración de distintos actos de tipo religioso, cultural, artístico y deportivo. Los de tipo “social” empezaban a imponerse, con la visita a barrios marginales y el apostolado. Pero ninguno de ellos contemplaba un proyecto global de “ayuda mutua” como el que tenía el EICU, donde los alumnos más aventajados ayudaban a los que no lo eran.

La Ley de 11 de mayo de 1959 sobre protección de los Colegios Mayores contemplaba la concesión de becas y por eso, tanto en los colegios que pertenecían a la universidad como en los privados, se podía disfrutar de esta ayuda, tal es el caso del Jesús y María que contaba con 6 becarios o el Santafé con 4. El EICU, no disponía de becas, sin embargo, supo encontrar la fórmula para que alumnos con un poder adquisitivo alto ayudasen a otros más desfavorecidos, para que pudiesen estudiar en las mismas condiciones que ellos.

El *método empleado* por el fundador del Nuevo Colegio Universitario es fruto de la experiencia y del estudio. El eje, por lo tanto, es la *reflexión y la práctica*, método pues completo y lejos de ciertas concepciones marcadamente normativas. De ahí que hubiese libertad religiosa en una época en la que, como ya hemos visto, el Estado era confesional; que se buscara el “debate” entre los propios estudiantes para “enseñar a pensar” animando, al mismo tiempo, a que se estableciera un clima propicio a la crítica y se educara sin perder de vista el “saber” generalista.

IX. LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS Y LA CULTURA

Los jóvenes universitarios son los protagonistas del Nuevo Colegio Universitario y esta es la razón que nos ha movido a realizar un estudio sobre la cultura de España a partir de los años cincuenta, los sucesos de febrero de 1956 en la universidad madrileña y el cambio generacional que se produce en los años sesenta coincidiendo con el hemistiquio o punto de sutura entre la sociedad que podríamos llamar tradicional y la moderna.

1. Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo veinte la cultura española³²⁵ presenta una evolución que ofrece paralelismos con dos ámbitos: el crecimiento económico y la oposición al régimen franquista. El primero de ellos, apunta Tusell, nace de la apertura hacia el mundo exterior y de la voluntad de modernización; el segundo, se comprende si tenemos en cuenta que los medios culturales, en un gran porcentaje, formaron parte de la oposición política³²⁶. Sin embargo, esta tendencia evolutiva se desarrolla junto a otra marcada por el régimen que pretende mantener a toda costa “una línea de continuidad entre el mundo intelectual de la preguerra y el posterior a ella”, y también hubo una buena parte de intelectuales que tuvieron un origen falangista

³²⁵ La cultura es, en palabras de Gervilla: “todo aquello que el hombre produce, en el aspecto material y espiritual, en un momento histórico (tiempo y lugar) de modo intencional (sentido, orientación) y artificial (intervención, frente a la espontaneidad natural)”, aunque nosotros en este capítulo solamente trataremos la “producción de los intelectuales”. Gervilla, E., *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dykinson, Madrid, 1993, pág. 86

³²⁶ Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia (1939-2004)*, Crítica, Barcelona, 2010, págs. 174-184.

(Fernández Santos, Sánchez Ferlosio, Aldecoa), aunque su inconformismo fue más que de tendencia política, comprometido con la ética y la literatura en sí misma.

Los pensadores que hacen avanzar a España por el camino de una “homologación con el pensamiento y las concepciones de la vida del mundo occidental” son aquellos que establecen un puente con el exilio y la tradición liberal española, aunque por caminos distintos. Estamos hablando de Aranguren, Tierno Galván o Marías, por poner un ejemplo.

La influencia de Ortega y Gasset en la mayoría de los intelectuales de la época que seguían las enseñanzas del filósofo es notoria; según Morodo “Ortega simbolizaba, en estos últimos años antes de su muerte, un referente inexcusable de discrepancia, modernidad y secularización”. En este sentido, “Ortega podía aglutinar a sectores muy amplios, desde el falangismo crítico a la izquierda, que lo contemplaba como un instrumento útil de brega contra el tradicionalismo imperante. La ambigüedad ante la democracia de la rebelión de las masas les servía de reflexión y de discusión”; sin embargo el existencialismo de Unamuno, sus crisis religiosas y paradojas eran algo ya anacrónico para la mayoría de los intelectuales de la generación del 56³²⁷.

La celebración del Congreso por la Libertad de la Cultura³²⁸, que era de ideología occidentalista y financiación

³²⁷ López Pina, A., *La generación del 56*, Marcial Pons, Madrid, 2010, pág. 64 y Morodo, R., *Atando cabos*, Madrid, Taurus, 2001.

³²⁸ El Congreso por la Libertad de la Cultura hizo aparecer una editorial, seminarios y ediciones en España publicando algunos de los títulos de mayor interés del mismo. Pero fue en el exterior, y como consecuencia de la

norteamericana, y donde participaron liberales de procedencia ex falangista, fue otro de los acontecimientos culturales a tener en cuenta en esta vía evolutiva de la que estamos hablando porque las publicaciones que se realizaron como consecuencia de estas actividades estaban firmadas, por primera vez, tanto por intelectuales españoles en el exilio como los que se encontraban en territorio español.

Pero la primera apertura intelectual que tuvo lugar en el régimen de Franco fue la auspiciada por la presencia en el Ministerio de Educación de Ruiz – Giménez que coincide con “la nueva oleada de estudiantes que no vivieron de forma consciente la guerra, (y) resuelven rompiendo con el liberalismo porque a diferencia de aquellos otros de la posguerra, tienen posibilidad de reflexionar sobre nuevos horizontes y de discutir a cerca del que se les ofrece desde las instancias del poder³²⁹”. El talante de Ruiz – Giménez y el equipo del que supo rodearse consiguen que aumente el número de intelectuales que se desvinculan cada vez más de la ideología política oficial.

Por otro lado, para entender esta evolución de las nuevas generaciones hacia posturas de clara oposición al régimen, es necesario acercarse a las actividades culturales dirigidas a la juventud que organizaba el SUT (Servicio Universitario del Trabajo) “que se componía de ideas entre

publicación de unos *Cuadernos*, donde figuraron por vez primera las firmas de intelectuales en el exilio y de dentro de España. Tusell, J., *Historia de España en el siglo XX*. Tomo III. La Dictadura de Franco, Taurusminor, Madrid, 2007, pág. 399.

³²⁹ Montoro Romero, R. *La Universidad en la España de Franco (1939/1970) (un análisis sociológico)* C.I.S., Madrid, 1981, págs. 108-109.

falangistas y católicas derivando hacia un catolicismo pro-comunista”³³⁰, de los eventos que organizaba el mismo SEU (Sindicato oficial de estudiantes universitarios) a través del TEU (el Teatro Español Universitario) o los cine-clubs; las revistas culturales (*Laye, Alcalá, Primer acto, El ciervo, Praxis, Índice, Ínsula, Cuadernos para el Diálogo*³³¹, *Triunfo*³³², *Revista de Occidente*³³³) y más adelante el Sindicato Democrático de Estudiantes, que se inicia en Barcelona y Madrid para extenderse a las universidades más importantes del país, entre ellas la de Granada.

A todo ello hay que sumar las revistas españolas que se publicaban fuera de España, como *Realidad* (en Roma, desde 1963), *Diálogos* (en México desde 1964), *Cuadernos de Ruedo Ibérico y Mañana, tribuna democrática española* (en

³³⁰ El SUT fue una organización creada por José María Llanos, jesuita conocido por su actividad en la línea de los llamados, por contagio francés, *curas obreros*. La idea de José María Llanos al crear el SUT –dentro de la estructura del SEU– era facilitar el encuentro entre los obreros y la universidad.

³³¹ *Cuadernos para el Diálogo* “nació en 1963 como publicación mensual de inspiración católica y espíritu postconciliar. Es sin duda alguna, una de las principales revistas surgidas durante el franquismo, abordando multitud de temas de orden político y social en momentos en que no era demasiado normal hacerlo, y sobre todo, debido al aglutinamiento que hizo de personajes de distintas ideologías políticas, pero siempre de una gran talla intelectual y política”. (Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939/1970). Un análisis sociológico*. C.I.S. Madrid, 1981, pág. 40). También es importante destacar que “desde 1969, se podía considerar ya como una revista del conjunto de la oposición al régimen y en 1973 adoptó un tono izquierdista cuando los acontecimientos de Chile provocaron una crisis en su equipo redactor”. (Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia ...*pág. 264).

³³² *Triunfo* fue en su origen un semanario cinematográfico que en 1968 adquirió el carácter de generalista y difundió un ideario de izquierdas, habitualmente lejano de cualquier referencia a la situación española (Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia...* pág. 264).

³³³ *Revista de Occidente*, creada por Ortega y Gasset en 1923 había dejado de publicarse en 1936, con el comienzo de la guerra civil, y por tanto, se republica.

París, desde 1965) y los libros clandestinos que se podían adquirir en las trastiendas de varias librerías de las principales ciudades del país. Entre ellos, se puede decir que circulaba por la universidad lo esencial de las tres M (Marx, Mao, Marcuse) – apunta Fernández Buey- “muchas de las obras de Bakunin, de Lenin, de Gramsci, de Lukács; gran parte de la obra de Guevara y del general Giap; La mayoría de las obras de J. P. Sastre, de Albert Camus, de André Gorz, de Pierre Vilar y de Simone de Beauvoir, los primeros ensayos de Althusser y de Noam Chomsky; el libro de Bertrand Russell sobre los crímenes de guerra en Vietnam; las aportaciones de los principales protagonistas del nuevo curso en Checoslovaquia, de Dubcek y de Ota Sik; y también gran parte de los documentos de los líderes estudiantiles europeos, de Rudi Dutschke a Cohn Bendit³³⁴”.

Las fronteras, por tanto, podríamos decir que se abren por primera vez desde 1939 para la vida intelectual, y la letra impresa acercaba a la nueva realidad descubierta tanto a los universitarios que empezaban como a aquellos que terminaban la carrera, así como a escritores jóvenes movidos todos por una inquietud política y moral. Además, algunos realizaban viajes por Europa, se trataba de los llamados “viajes iniciáticos”, una experiencia que les permitía hablar con otras gentes, a leer y a introducir clandestinamente libros y revistas³³⁵.

³³⁴ Fernández Buey, F., *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*, Ediciones de Intervención Cultural, Madrid, 2009.

³³⁵ López Pina, A., *La generación del 56*, Marcial Pons, Madrid, 2010.

Resumiendo, podríamos decir que “lo sucedido en la cultura española de esta época es una importante recuperación del tiempo perdido desde la guerra” y si en los años cincuenta y sesenta surgió una clase política que todavía sigue presente en la vida pública española, lo mismo cabe decir de las ideas del mundo intelectual³³⁶.

2. La evolución cultural

Según Tusell, en la novela y a partir de los cincuenta “las influencias estéticas en las que se basó la actitud literaria fueron el neorrealismo italiano, el objetivismo francés, la llamada “generación maldita” norteamericana y, sobre todo, las tesis de Sastre sobre el compromiso político. El mentor español elegido por la nueva generación de escritores fue Machado, a quien se prodigaron homenajes”.

Al homenaje a Antonio Machado que se celebró en Baeza, en febrero de 1966, asistieron un grupo de estudiantes granadinos. El viaje desde Granada fue organizado por Bernabé López García y durante el trayecto hubo muchos percances ocasionados por la Guardia Civil. En Baeza “la policía impidió la celebración del acto, reprimiendo con porras a los homenajeados, venidos de toda España³³⁷”.

³³⁶ Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia...* págs. 174-178.

³³⁷ Bernabé López García estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada entre octubre de 1964 y enero de 1969. Terminó los estudios de Filología semítica (Sección arabo-islámica) en septiembre de 1969. Empezó a militar en el PC en abril de 1968. En la actualidad se encuentra en la Universidad Autónoma de Madrid, como catedrático de Historia Contemporánea del Islam, en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos. Entrevista de fecha 16 de mayo de 2011.

En cuanto al punto de vista político, “la llamada ‘operación realismo’ fue patrocinada claramente por el PCE y su emisario de entonces en el interior de España, Jorge Semprún, pero en realidad la afiliación entre los cultivadores de estas nuevas tendencias estéticas al partido fue, aunque frecuente, poco duradera. Si bien lo social populista siguió teniendo cultivadores en la segunda mitad de los sesenta (Candel por ejemplo), desapareció mayoritariamente luego”. Novelas características de esta época fueron *La colmena*, de Cela, *La noria*, de Luis Romero, o *Proceso personal*, de Suárez Carreño. También las de denuncia social de Miguel Delibes, las de García Hortelano: *Nuevas amistades* y *Tormenta de verano*, así como las de Juan Goytisolo: *Juego de manos* o *Las afueras* de su hermano Luis Goytisolo. Tuvo buena acogida la trilogía sobre la guerra civil *Los cipreses creen en Dios* (1953-1966) de Gironella. Distintas e inclasificables, tanto en el contenido como en la forma, son los relatos cortos de Aldecoa o la exploración del mundo interior de Fernández Santos.

A mediados de los sesenta y hasta el final del franquismo, la cultura como la sociedad, “se desarrolló al margen del régimen, con quien entraba en periódico conflicto”. Los nuevos escritores comenzaban a criticar a los anteriores tachándolos de prosaicos y provincianos y los mismos críticos que los apoyaron (Castellet) o editores (Barral) se convertían en defensores de los nuevos. Claro ejemplo de los cambios experimentados son tres de las novelas que aparecieron en 1966: *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé que representó la decepción de la política y es un relato crítico de los propios opositores; *Cinco horas con Mario* de Delibes, que

describe la tragedia de la mentalidad abierta ante la ruindad de un ambiente de conservadurismo provinciano y *Señas de Identidad* de Goytisolo, una especie de autobiografía espiritual destinada a la meditación crítica sobre España. A estas señas inconfundibles de madurez hay que añadir los dos premios que otorgó la editorial Planeta a dos exiliados (Sender y Rodoreda), en 1969, y la explosión de experimentalismo (*Parábola del náufrago*, de Delibes, *San Camilo 1936*, de Cela...) que empezaba a editarse junto al reconocimiento que las nuevas generaciones estaban dispensando a Benet³³⁸. Tanto Juan Goytisolo como Joan Benet con sus audaces innovaciones, abrieron el camino a un experimentalismo que ha resultado muy fecundo y significativo para los novelistas del actual panorama literario español.

El teatro español también sería un género que evoluciona y desde el que podemos apreciar los cambios políticos y sociales que se están produciendo, aunque entre 1945 y los años setenta está representado por el incansable animador Alfonso Sastre, con obras tanto de carácter teórico como compuestas para la escena, la mayoría tan maltratadas por la censura que resultaban irrepresentables; Pemán evolucionó desde el drama histórico al costumbrismo; Jardiel Poncela se acercaba a las fórmulas del teatro de vanguardia, aunque nunca tuvo el reconocimiento merecido; Alfonso Paso fue el principal autor de los teatros españoles y Arrabal, cercano al teatro del absurdo, se representaba fuera de España. Otros autores que nunca dejaron de mostrar su disconformidad fueron: Carlos Muñiz, Francisco Nieva, José María Rodríguez

³³⁸ Ibidem. Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia...* págs. 178-265

Méndez o el granadino José Martín Recuerda con un teatro atento a la realidad social en obras como *Las salvajes en Puente San Gil*, y más tarde *Las arrecogías del Beaterio de Santa María Egipcíaca*, en las que los personajes invitan al público a identificarse con ellos y a rebelarse. Destaca, no obstante, una obra: *La camisa*, de Lauro Olmo, que anunciaría el comienzo de esa voluntad experimental que acontece en otros géneros. Lo mismo ocurre con las obras de Buero Vallejo de esta época, como *El tragaluz*, que se desenvuelven en un espacio mucho más complejo y muestran esa voluntad, también perceptible en los representantes del Nuevo Teatro. “El teatro de Buero, basado en una reflexión moral, pero no panfletaria, sobre la naturaleza humana y sus miserias, tuvo a menudo una base histórica, pero con alusiones transparentes a la realidad inmediata”.

La importación de textos extranjeros (iniciada en la época anterior) fue masiva, principalmente norteamericanos: Arthur Miller, Tennessee Williams y Eugene O’Neill. Algunas de estas obras fueron dirigidas por el granadino José Tamayo. “Así es el caso de *La muerte de un viajante*, de Arthur Miller, que pudimos contemplar una mágica noche en el alhambreño Palacio de Carlos V³³⁹”. En cuanto a las obras de Artaud y de Grotowski, en España no se publicaron hasta bien entrada la década de los sesenta, aunque se conocían otras publicaciones de procedencia hispanoamericana que se filtraban, como tantas otras obras literarias prohibidas de manera extraoficial. Las ideas vanguardistas de estos dos autores, junto al teatro épico

³³⁹ Pinedo García, M., *Historia del teatro en Granada durante la segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. Granada, 2007, pág. 70.

de Brecht³⁴⁰ (que llegó más tarde) y al teatro del absurdo de Ionesco, Beckett y Adamov, prepararon el camino de los dramaturgos jóvenes en la década de los setenta, que se decantaron por opciones distintas a la realista y que expresaban un teatro ya ensayado por otros como Arrabal, Mihura, López Mozo, José Rubial, Martínez Mediero, García Pintado o Luis Matilla.

Los temas políticos se trataban “de manera indirecta y alegórica y no testimonial y precisa”. Además, “al mismo tiempo que éste se dio también un tipo de función (término muy empleado en este momento) que venía a ser un *collage* de intención esperpéntica. Marsillach, por entonces compañero de viaje del PCE, que en 1968 presentó el *Marat Sade* de Weiss, en 1969 hizo una interpretación del *Tartufo*, apenas un mes antes de la crisis de octubre de 1969, que le permitió mostrarse muy sarcástico con los ministros del Opus Dei. Si los poetas que antes veneraban a Machado recuperaron en este momento a Cernuda, lo mismo hicieron los autores teatrales con Valle-Inclán en función de esos propósitos políticos³⁴¹”.

La poesía, durante los años cincuenta y sesenta, quiere tener la vida inmediata como motivo, los problemas más cercanos a la existencia del hombre coetáneo. Para unos críticos se trata del realismo social, para otros es simplemente un proceso de rehumanización de la poesía y para los más es la consecuencia de una visión angustiosa y angustiada del

³⁴⁰ Todos los grupos de Teatro universitario tenían en su programación alguna obra de Brecht.

³⁴¹ Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia...* pág. 266

mundo. Lo cierto es que el abandono del esteticismo es patente, los problemas colectivos tienen amplia aceptación entre poetas, la situación de España preocupa y angustia, hay una postura anticonformista en los mejores poetas de estos años y todo ello, sin olvidar la práctica de una poesía esencial, religiosa e incluso metafísica. Los poetas quieren dirigirse a los demás y desean hacerlo sin retóricas, incluso con un lenguaje que, en algunos casos, hoy nos resulta muchas veces prosaico y en ocasiones carente de calidad lírica. Entre los que alcanzan un mayor protagonismo se encuentran nombres significativos como Blas de Otero, José Hierro y Gabriel Celaya porque alcanzaron en los años sesenta un eco significativo no sólo por la calidad de sus obras sino por ser ejemplo de poesía comprometida, social y de protesta. La poesía de la originalidad está ligada a las nuevas generaciones con nombres como el de Claudio Rodríguez, (protagonista de los acontecimientos subversivos de febrero de 1956 en la universidad madrileña), José Ángel Valente y Jaime Gil de Biedma, que empezaban a despuntar. Pero como ocurre en el teatro y en la narrativa, los nuevos poetas se dejaban influir por lo cosmopolita y algunos experimentan con el surrealismo, como Carlos Edmundo de Ory. “La nueva poesía se caracterizó por su libertad formal, su estrecho contacto con los medios de comunicación contemporáneos, su exotismo y artificiosidad y su voluntad experimental. *Arde el mar*, de Gimferrer, es un buen ejemplo de estas nuevas tendencias³⁴²”.

³⁴² Ibidem. Tusell, J., *Dictadura franquista y democracia...* págs. 265-266.

Mientras tanto, en Granada, la poetisa Elena Martín Vivaldi de radical independencia de criterio y poemas personalísimos había publicado gran parte de su obra (*Escalera de luna* (1945), *El alma desvelada* (1953), *Cumplida soledad* (1958), *Arco en desenlace* (1963) y *Materia de esperanza* (1968); Luis Rosales, cuya obra poética le hizo merecedor de numerosos premios, entre ellos el Nacional de Poesía (1951) y el Cervantes (1982), se encontraba escribiendo *El contenido del corazón*, que publicó en 1969; Manuel Benítez Carrasco estrecha sus relaciones con el grupo Alforjas para la poesía (1952) y poco después fija su residencia en México desarrollando una extensa actividad como poeta por España, Hispanoamérica y Estados Unidos; José García Ladrón de Guevara escribe un poemario de título machadiano: *Mi corazón y el mar* (1964), que nada tiene que ver con la otra veta de su poesía, que es la copla popular presente más adelante, en *El romancero de la muerte del Ché Guevara*, que compuso en 1970 y publicó más tarde, y Rafael Guillén (que es hoy uno de los mejores poetas de la segunda generación de la posguerra, aunque difícilmente clasificable) había iniciado su andadura poética con el libro *Antes de la esperanza* (1956), formó parte del grupo “Versos al aire libre” desde sus comienzos, en 1953, y también de la dirección de la colección “Veleta al Sur”, memorable manifestación poética en Granada desde 1957 hasta 1966.

La transición desde la dictadura a un régimen de libertades, según nos cuenta el prof. Soria Olmedo, en su libro

sobre Literatura en Granada³⁴³, “comienza a cristalizar en 1968, a compás (provinciano, si se quiere, pero rigurosamente histórico) con los movimientos de París y Berkeley, cuyas sacudidas alcanzan la remota ciudad de Granada. Hoy puede verse con claridad que novedades de ese año tan diferentes como las revistas *Poesía 70* y *Tragaluz* y el libro *Tigres en el jardín* de Antonio Carvajal reunían un designio común de modernidad, de puesta al día con otras iniciativas de Europa y América y de rebelión contra el pasado inmediato y el presente opresivo, por más que no se identifiquen la protesta, la neovanguardia y el nuevo esteticismo”.

Poesía 70 fue primero un programa radiofónico dirigido por Juan de Loxa que empezó a emitir en 1967, rompió con los moldes de la radio de la época y obtuvo dos premios Onda. En cuanto a la publicación, nació en 1968, y dejó de editarse dos años después, en 1970. Pero la cuidada edición de sus números y el lujo de su impresión la convirtieron en una de las más relevantes revistas granadinas del final de la década de los sesenta que tuvo un papel fundamental porque permitió que escritores que hoy tienen una reconocida trayectoria comenzaran en ella su andadura³⁴⁴. La revista supuso la reivindicación de Federico García Lorca y tuvo una amplia repercusión sociocultural que se plasmó en la creación de un

³⁴³ Soria Olmedo, A., *Literatura en Granada (1898-1998), II Poesía*, Diputación de Granada, 2000, pág. 83.

³⁴⁴ *Poesía 70* reclutó a creadores como Carlos Cano, José Heredia Maya, Pablo del Águila, José Carlos Rosales, Elena Martín Vivaldi, Joaquín Sabina, Luis Eduardo Aute, Javier Egea, Luis García Montero, etc. Guzmán Simón, F., *Granada y la revolución 70. Poetas y poéticas de la revista Poesía 70 (1968-1970)*. La Vela, Editorial Comares, Granada, 2010.

grupo que aunó la música, la literatura y la política: Manifiesto Canción del Sur.

En los países de América hispánica, durante este mismo período de tiempo que estamos tratando, lograron un saber francamente gigante (como consecuencia de los europeos emigrados) en todos los campos de saber: psicología, filosofía, literatura, matemáticas... etc. y esto hace que se exporte a Europa una nueva inquietud sobre el saber convirtiéndose en los pioneros del progreso en una Europa que se encontraba inmersa en un gran paréntesis intelectual. Poetas como Huidobro, Borges, Vallejo y Neruda incorporaron precózmamente lo mejor del vanguardismo europeo, creando una poesía distinta y llena de matices que luego ha tenido su continuación en Octavio Paz. En el campo de la narrativa, la nueva novela hispanoamericana forjada por Onetti, Asturias y Carpentier dio paso al boom literario de los años sesenta, que proyectó a escala internacional, hasta cotas jamás alcanzadas, a novelistas y cuentistas de la talla de Carlos Fuentes, Julio Cortázar, Juan Rulfo, Roa Bastos, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Cabrera Infante y Mujica Láinez.

Aunque la nómina de los escritores en el exilio es sumamente extensa, obligado es recordar la labor de la filósofa María Zambrano, cuyo pensamiento supone un importante hito en el desarrollo filosófico de nuestra cultura, recibiendo por ello el premio Cervantes de Literatura, en 1988, y el novelista granadino Francisco Ayala, ensayista y agudo crítico, que ha ejercido como profesor en centros universitarios de Estados Unidos y ha impartido numerosos cursos en diversas universidades de América Latina.

Francisco Ayala regresó por primera vez a Granada en 1960, después de que saliera con sus padres en 1921, y publicó en España, en 1965, su novela *El rapto*. Más adelante, en 1972 recibiría el Premio de la Crítica por *El jardín de las delicias* y en 1983 sería elegido Académico de Número de la Real Academia Española. A lo largo de su dilatada y prolífica vida, Ayala, será testigo de un periodo histórico pleno de acontecimientos del que dejará cumplido testimonio en la que sería una de sus mejores obras y que irá apareciendo en varias ediciones hasta que en el año 2006 se publique la definitiva: *Recuerdos y olvidos (1906-2006)*.

En otro orden de autores pero determinantes para desarrollar la cultura de la época que nos ocupa, no podemos olvidarnos de la canción protesta³⁴⁵ con un fuerte compromiso no sólo político sino también social y cultural, reivindicando al mismo tiempo las letras de los poetas prohibidos por el régimen de Franco y luchando también por el restablecimiento de lenguas y dialectos soterrados por el régimen bajo la idea de la España única. Entre sus precursores está Paco Ibáñez enamorado de la poesía castellana de todos los tiempos, de Federico García Lorca y de la canción de autor francesa. El estilo tan peculiar que utiliza para musicalizar los poemas es seguido a lo largo de aquellos años por todos los cantantes en todas las lenguas y el hecho de que además fuera prohibido

³⁴⁵ La canción protesta como tal nace entre la década de los 40 y de los 50 en distintos países: en Estados Unidos, con Pete Seeger, Woody Guthrie, Leadbelly o Mavina Reynolds; en Latinoamérica, con Violeta Parra, Víctor Jara, Atahualpa Yupanqui, Alí Primera, Nacha Guevara, Mercedes Sosa, Quilapayún; y en Francia, George Brassens, Leo Ferré y Jacques Brel, entre otros.

por su activismo antifranquista hicieron de Paco Ibáñez un icono de la nueva canción.

En Granada, “en octubre de 1968 se organizó un recital de Paco Ibáñez y de Xabier Ribalta, en el Aula Magna de la Facultad de Medicina, al que asistieron cientos de estudiantes, coreando slogans antifranquistas³⁴⁶”.

Otro gran iniciador fue Chicho Sánchez Ferlosio, que estaba afiliado al PC y cantaba y escribía canciones muy comprometidas que pronto se hacían populares por su actualidad. Su primer gran éxito fue la denuncia cantada del fusilamiento de Julián Grimau, líder comunista. Su producción discográfica al ser tan explícita se graba y se distribuye ilegalmente y las firma como “anónimo por cuestiones de seguridad”. Más adelante apostaría más por la sátira que por la protesta y en 1976 grabaría su único disco titulado *A contratiempo* rescatando dos de sus míticas canciones “La paloma de la paz” y “Gallo rojo, gallo negro”.

Pero el gran iniciador de la canción de autor fue Raimon que comienza con canciones sencillas pero con tanta fuerza que la audiencia las convierte en himnos de lucha. Más tarde decide musicalizar a poetas catalanes pero no deja de componer sus propias canciones entre las que destacan “Al vent” y “Diguem no” que las canta en televisión española y son inmediatamente prohibidas. A raíz de su histórico recital al aire libre en el Instituto Químico de Sarriá realiza sus primeras

³⁴⁶ Cfr. Entrevista realizada a Bernabé López García, el 16 de mayo de 2011.

actuaciones en París y en distintos lugares de Alemania; años más tarde actuará en Suiza, Cuba, México y otros países³⁴⁷.

Raimon se convierte de esta forma en un símbolo de la oposición en todas las regiones, donde van apareciendo movimientos colectivos, como Els Setze Jutges en Cataluña, que reclutará para la causa a artistas tan importantes como Joan Manuel Serrat, María del Mar Bonet, Joan Baez, Pi de la Serra o Lluís Llach. En Galicia y en Euskadi aparecen al público colectivos como Voces Ceibes y Ez Dok Amairu. En Andalucía, el Manifiesto Canción del Sur, con Carlos Cano como miembro destacado y desde el flamenco se escuchaba a Manuel Gerena y José Meneses.

Los recitales que se ofrecían en recintos universitarios tenían la capacidad de atraer porque con las letras de sus canciones se convertían en portavoces de unas inquietudes sociales y políticas que eran compartidas por un público cada vez más amplio.

3. El protagonismo de los jóvenes en la Universidad.

A pesar de la dictadura, “la universidad era, en el primer quinquenio de los años cincuenta, el único lugar del país donde se podía dar una discusión de índole política que no fuese una pura alabanza al régimen franquista³⁴⁸” y tuvo su

³⁴⁷ El álbum más significativo de Raimon es el que se realiza con motivo del concierto en el Palau de la Música Catalana de Barcelona, celebrado el 28 de enero de 1967, donde se puede apreciar el intensísimo ambiente que se respira en la grabación.

³⁴⁸ Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*. (Un análisis sociológico), C.I.S., Madrid, 1981, pág. 109.

punto álgido en los sucesos estudiantiles de febrero de 1956, en Madrid, que conmovieron a toda España.

La confrontación que se produjo en los alrededores de la Universidad Central de Madrid, donde resultó gravemente herido el joven de 19 años Miguel Álvarez, miembro de falange, ocurre, en primer lugar, porque la sociedad, como hemos visto en el capítulo anterior a través de la cultura intelectual, está cambiando; en segundo lugar, porque los jóvenes que estudian en la universidad se diferenciaban de las generaciones anteriores en que no habían vivido la guerra y maniobraban con ideas de corte liberal e incluso republicano y en tercer lugar, porque se encontraron con algunos apoyos entre el profesorado y con un ministro de Educación Nacional de ideas aperturistas.

La universidad que estos jóvenes querían innovar es la que nace de la guerra civil y que se configura jurídicamente en la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, que controlaba la vida académica del estudiante a través del Sindicato Español Universitario³⁴⁹. Los derechos y obligaciones del estudiante son los que siempre ha pretendido el SEU en su tarea sindical y se afianzan más completamente en el “Estatuto del Estudiante”, que tiene su aparición en agosto de 1953. Al estudiante español se le recuerda en este Estatuto que “es un miembro de la comunidad nacional a quien corresponde

³⁴⁹ Según se desprende del art. 69, cap. IX, de la Ley de Ordenación Universitaria de 29/7/1943, “el estudiante prestará juramento de cumplir fielmente sus obligaciones universitarias. Recibirá la carta de identidad y el distintivo del Sindicato Español Universitario que le acrediten y permitan ostentar su calidad y dignidad de escolar universitario y quedará desde este momento sometido a la disciplina académica”.

participar en los afanes colectivos mediante el ejercicio de sus facultades intelectuales, en la modalidad típica del estudio, según su personal vocación y en orden a alcanzar una preparación profesional que pueda proporcionarle una vida digna y de servicio al resto de los españoles³⁵⁰”. En él también se contempla la presencia de un plan de seguridad, así como la asistencia espiritual que proporcione la jerarquía eclesiástica para el fomento de la vida religiosa y moral.

Esta universidad estaba presidida por el ministro de Educación Nacional Joaquín Ruiz-Giménez “que era un hombre vinculado tradicionalmente con el Régimen, pero capaz de una evolución en el terreno político que ha desconcertado a propios y extraños³⁵¹” y rodeado de un equipo de rectores de la talla de Pedro Laín, en Madrid; Antonio Tovar, en Salamanca; Legaz Lacambra, en Santiago; Torcuato Fernández Mirada, en Oviedo; Cabrera, en Zaragoza; Torroja, en Barcelona; Corts Grau, en Valencia y Sánchez Agesta, en Granada.

³⁵⁰ Decreto 11/8/1953. Estatuto del Estudiante. Preámbulo, párrafo 1.

³⁵¹ Joaquín Ruiz – Giménez Cortés en plena juventud militó en las filas de los movimientos católicos estudiantiles. Al finalizar la guerra civil le encontramos ocupando un puesto de concejal en el primer Ayuntamiento de Madrid. Ese mismo año de 1939, es nombrado Presidente del congreso del movimiento estudiantil “Pax romana” iniciando así una larga serie de cargos académicos y culturales que continuarían durante dilatados años hasta que el 19 de julio de 1951 es llamado para sustituir a Ibáñez Martín en la cartera de Educación donde intentó una apertura cultural que le llevó al cese inmediato de sus funciones. Después de dejar la cartera tras los sucesos de 1956, se dedicará a la docencia como catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Natural en la Universidad de Madrid. Es responsable el nacimiento de la revista *Cuadernos para el Diálogo* y a partir de este momento no deja de comprometerse con los movimientos estudiantiles que luchan por una sociedad democrática. Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*..., pág. 39.

Los jóvenes de la Universidad de Madrid comenzaron por protagonizar actividades culturales como los actos dedicados a la memoria de Ortega y Gasset y a Pío Baroja, los llamados “Encuentros entre la poesía y la Universidad” y el “Congreso de Escritores Jóvenes”. Los encuentros poéticos contaron con la presencia durante más de seis meses, en la facultad de Derecho de Madrid, de los poetas más renombrados de la España de entonces, y que de una manera u otra, querían despegarse del franquismo y el congreso lo organizaron los estudiantes con el conocimiento del ministro de Educación, aunque no pudo salir adelante y ante esta imposibilidad fue cuando surgió la idea de otro congreso, el “Congreso Libre de Estudiantes”, “para proponer abiertamente una alternativa democrática al SEU”, según Tamames³⁵². La lectura de un “manifiesto por la libertad” provocó la citada confrontación el 9 de febrero de 1956 y como consecuencia, ese mismo día, fueron arrestados siete estudiantes: Miguel Sánchez Mazas Ferlosio, Dionisio Ridruejo Jiménez, Ramón Tamames Gómez, José María Ruiz Gallardón, Enrique Múgica Hertzog, Javier Pradera Cortázar y Gabriel Elorriaga Fernández; además cesaron de sus cargos el ministro de educación, el primer secretario de la falange y dos de los rectores más comprometidos con la política universitaria: Pedro Laín Entralgo y Antonio Tovar.

El gobierno suspendió por primera vez, y por tres meses, el Fuero de los Españoles, promulgado en 1942 y de este modo, el dictador cerraba el interregno abierto, en 1951,

³⁵² Tamames, R., “Rebelión en la universidad: los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en Madrid, que conmocionaron a toda España”, en López Pina, A., *La generación del 56*,..., págs. 270-285.

por la apertura cultural de Ruiz-Giménez, que constituye, sin duda, el período más importante hasta la consecución de la Ley General de Educación, en el año 1970. Pero qué duda cabe que –como comenta Elías Díaz- “tras la reacción y el drástico frenazo por el dictador de esta tímida liberalización, se hará más fuerte y más coherente esa cultura de la oposición frente a las miserias de un régimen que, por su parte –en el nuevo contexto internacional-, intentaba ahora disfrazarse de democracia `orgánica´ y, en seguida, de autoritarismo (que no totalitarismo) para el desarrollo: después, incluso, desde principios de los años sesenta, como Estado de Derecho³⁵³”.

Pues bien, aquellos sucesos significaron el comienzo de una larga lucha estudiantil y una progresiva politización de la universidad. En 1956 había una mentalidad disconforme; en 1964-65 hay una clara mentalidad democrática gestada y movilizada por partidos políticos, clandestinos que actúan dentro de España y de los que forman parte miembros que, en su mayoría, no habían participado en la guerra civil y para decirlo en palabras de Santos Juliá, esta generación era consciente de que la guerra civil había sido un gran desastre nacional.

A partir de 1956, “los estudiantes cristalizan unas organizaciones paralelas y numerosas, con un objetivo principal: Contestar al sindicato estatal y falangista. Entre dichas organizaciones podemos citar a la UDE (Unión Democrática de Estudiantes), localizada en Madrid y que

³⁵³ Díaz, E., “Entre social – demócratas y libertarios (1968)”, en López Pina, A., *La generación del 56,...*, pág. 251.

aglutinaba confusamente a cristianos y socialistas: La “Nueva izquierda Universitaria”, localizada en Madrid y Barcelona, y situada ideológicamente como el ala izquierda del “Frente de Liberación Popular”; y el MSC (Movimiento Socialista de Catalunya), entre otros. Efectivamente, quizá el primer paso en el explícito desafío frente al SEU sea la constitución de la Primera Asamblea Libre de Estudiantes, celebrada por los estudiantes de Barcelona, e interrumpida por la esperada acción de las fuerzas del orden³⁵⁴”. La respuesta del SEU no se hizo esperar porque en 1958 cambia su organización, sobre todo en la elección de los cargos académicos, en 1965 se crean las APE (Asociaciones Profesionales de Estudiantes) que no son otra cosa que asociaciones a las que el alumno tiene la obligación de inscribirse por el sólo hecho de estar matriculado pero que no dejan de ser parte del SEU y en 1968, al fin, se crea un Registro Nacional de Asociaciones de Estudiantes en el Ministerio de Educación, con amplia libertad asociativa y aunque deberán contar con el apoyo de las autoridades académicas, son asociaciones nacidas realmente por iniciativa de los estudiantes y controladas por ellos, merced a los sistemas mayoritarios de elección³⁵⁵.

Pero la más importante organización antifranquista de masas que ha conocido la larga lucha contra la dictadura en España fue la aparición del Sindicato Democrático de

³⁵⁴ Montoro Romero, R. *La Universidad en la España de Franco*,..., pág 53.

³⁵⁵ El Decreto de 5 de abril de 1965 (BOE de 7 de abril) crea las “asociaciones de estudiantes”, produciéndose el virtual reemplazo del SEU. Pese a todo las AE fueron diseñadas dentro del marco integral del SEU, y siguiendo su mismo modelo. El Decreto de 20 de septiembre de 1968 deroga el anterior ya citado, y establece unos términos nuevos. Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*,..., págs. 106-107.

Estudiantes, “que encuadró en su seno a la mayoría de los estudiantes de los principales distritos universitarios; creó un verdadero contra – poder en los centros de enseñanza; contribuyó a difundir las corrientes del pensamiento progresivo europeo del momento a través de secciones culturales y de la multiplicación de semanas de renovación universitaria; logró que pudieran tomar la palabra en la universidad intelectuales y artistas a los cuales el franquismo les había vedado el acceso a la misma; supo imponer y mantener algunas de las reivindicaciones más apremiantes de la mayoría estudiantil; constituyó –con sus acciones unitarias contra la Dictadura- la avanzadilla de plataformas democráticas que algunos años después se impondrían en el ámbito más general de la sociedad; y enlazó con las organizaciones estudiantiles democráticas en el plano internacional, dando así a conocer a Europa las exigencias y reivindicaciones de los universitarios españoles³⁵⁶”.

En palabras de Pascual Rivas, que fue director del Nuevo Colegio Universitario de D. Javier y secretario del SDU granadino: “En Granada, durante aquellos primeros años del sesenta, no había nada (...) el “movimiento estudiantil corporativo” se inició en el curso académico 1963-64 por un altercado de la tuna universitaria en la Sala Neptuno, debido a un asunto que nada tenía que ver con la política pero que desencadenó la actividad política estudiantil de la ciudad³⁵⁷”.

³⁵⁶ Fernández Buey, F, *Por una universidad democrática*, El viejo topo, 2009, pág. 123.

³⁵⁷ Entrevista realizada a Pascual Rivas Carrera en Granada, el día 4 de abril de 2008.

Se podría decir que “existe un momento clave de cristalización de una mentalidad crítica de oposición en un núcleo activo, aún ingenuo, de estudiantes, que fue el homenaje a Antonio Machado, que se celebró en febrero de 1966”. (...) “Para aquel pequeño grupo de granadinos que acudimos –dice Bernabé López- fue una especie de `bautismo´ de fuego. Pero en ese momento no había en Granada ningún movimiento clandestino organizado. Existía un grupo concienciado y activo, que luego tendría una participación notable en el desarrollo del movimiento estudiantil, la FECUM (Federación ecuménica de estudiantes católicos), que se reunía en la iglesia de los jesuitas en la Gran vía³⁵⁸. (...) “El Partido Comunista contaba con un solo militante en la Facultad de Letras, nada visible en su actividad. Hasta el curso 1967-68 no empezó a actuar visiblemente el PC³⁵⁹. Otros grupos minoritarios clandestinos se desconocían en esa época³⁶⁰”.

Más adelante, en 1967, y siguiendo las pautas de Barcelona y Madrid, se generalizó la idea de crear sindicatos democráticos de estudiantes y entonces, se extendieron a la mayoría de las universidades del país: Valencia, Bilbao, Santiago, Valladolid, Sevilla, Zaragoza, Granada...y esto dio una amplitud al movimiento y una dimensión considerables.

³⁵⁸ Su líder era Felipe Aguado y contaba, entre otros, con estudiantes como José María Lozano, que sería más adelante Tesorero del Sindicato Democrático. Entrevista realizada a Bernabé López García el día 16 de mayo de 2011.

³⁵⁹ Bernabé López García afirma que empezó a militar en el Partido Comunista en abril de 1968. Entrevista realizada el día 16 de mayo de 2011.

³⁶⁰ Cfr. Entrevista realizada a Bernabé López García el día 16 de mayo de 2011.

En Granada, “entre octubre de 1967 y abril de 1968 se gestó y creó el SDEUG (Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Granada). Sus representantes participaron en reuniones nacionales ilegales para conectarse con otros movimientos similares de otras provincias. Se organizaba democráticamente en asambleas masivas de estudiantes, que escogían sus representantes. (...) Había delegaciones de cultura, y de otros ámbitos³⁶¹”.

“El SDEUG fue una organización ilegal pero abierta que actuó en la Universidad de Granada, sólo en la Facultad de Letras, que mantuvo relación con las autoridades y actuó abiertamente en asambleas y reuniones, participando sus representantes en los claustros de facultad³⁶². Disponía de diversos delegados. (...) Nunca se ejerció control de las actividades de los estudiantes por parte de las autoridades académicas y nunca, en el tiempo que yo estuve en la Universidad –aclara Bernabé López- se permitió por parte de éstas la entrada de la policía en el recinto universitario”. “El decano de la Facultad era ya Antonio Gallego Morell, que aunque tolerante con la actividad de los estudiantes, tuvo no pocas ocasiones de choque con ellos. El rector de la Universidad era por entonces Federico Mayor Zaragoza³⁶³”.

³⁶¹ Cfr. Ibidem. Entrevista realizada a Bernabé López. Fue elegido delegado de información del sindicato.

³⁶² “El SDEUG disponía de un dinero que provenía del aprovechamiento de las cantidades puestas a disposición de las autoridades para las instituciones estudiantiles franquistas, de un departamento de información con multicopista que se encontraba en instalaciones junto al bar de la Facultad en el sótano-patio”. Entrevista realizada a Bernabé López García el día 16 de mayo de 2011.

³⁶³ “A Federico Mayor Zaragoza también le tocó jugar un papel difícil de negociaciones en circunstancias complicadas como la derivada de un encierro

La crisis de los sindicatos sobrevino por varios factores, entre los que están el que la vanguardia estudiantil quisiera poner el acento en la lucha común entre obreros - estudiantes y entre estudiantes - profesores, el desfase entre universidades y la imposibilidad de una homogeneidad en el debate estudiantil ante los objetivos y las nuevas formas organizativas, además de la constante persecución policial que tuvo en todo momento.

En cuanto a la universidad desde el plano ministerial cabe decir que, a Joaquín Ruiz-Giménez le sustituyó el ministro Jesús Rubio García Mina, que dirigirá la universidad desde 1956 a 1962. La radicalización estudiantil, algo tan común en la década de los sesenta, empieza a establecer aquí sus raíces y el SEU se debilita profundamente por el tratamiento recibido desde el Ministerio de Ruiz-Giménez dejando ya de existir para la mayoría de los estudiantes entre 1962 y 1965³⁶⁴.

Así las cosas, se podría decir que el progresivo deterioro del SEU se reafirma por las “huelgas” estudiantiles de 1960 y 1961. La rebelión universitaria tiene gran impacto en la opinión pública nacional e internacional. La prensa y la radio internacionales consideran las huelgas como hechos sin precedentes en la historia del franquismo porque no sólo reivindicaban derechos sindicales estudiantiles, sino democráticos.

de estudiantes en la Facultad de Filosofía y Letras en protesta por una detención del entonces estudiante Bernabé López, en febrero de 1968”. Cfr. Ibidem. Entrevista realizada a Bernabé López García, el día 16 de mayo de 2011.

³⁶⁴ Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*...pág.

Durante el ministerio de Manuel Lora Tamayo (1962-68) “se suceden cada vez más frecuentes y violentos choques entre estudiantes y policía, la cual ocupa durante largos años los campus de las universidades españolas”. El número de alumnos, además, ha crecido considerablemente; un acontecimiento que va a tener una gran repercusión en la universidad a partir de este momento. Mientras tanto “el régimen franquista va a empeñarse en lograr una más firme y segura institucionalización político – jurista y con ello pretende enmascararse y legitimarse, ahora ya sin el menor pudor, como un Estado de Derecho. No hay que olvidar de todos modos, que en 1963 Julián Grimau es condenado y fusilado, y que en 1965 tiene lugar la expulsión en Madrid de los catedráticos Aranguren³⁶⁵, Tierno Galván (quizá los intelectuales españoles más influyentes de la época³⁶⁶), García Calvo y Montero Díaz y Aguilar Navarro y otros profesores de la universidad, así como de un considerable número de estudiantes universitarios.

³⁶⁵ José Luis López Aranguren fue uno de los filósofos y ensayistas más influyentes en la sociedad española. En su trabajo filosófico, como profesor y escritor de ética en la Universidad Central de Madrid enfatizó la importancia de la obra de los intelectuales en una sociedad cada vez más mecanizada e injusta y por lo tanto más deshumanizada. Su obra es una reflexión ética, política y religiosa, que se esfuerza por recordarnos los peligros de una sociedad meramente tecnocientífica y cibernética ante la escasez de solidaridad, de líricos y humanistas.

³⁶⁶ Enrique Tierno Galván fue doctor en Derecho y Filosofía y Letras, así como catedrático de Derecho político en la Universidad de Murcia y Salamanca. Estuvo afiliado al PSOE en la clandestinidad y fue expulsado por divergencias doctrinales. Al regresar a España desde su exilio, en 1968, fundó el Partido Socialista del Interior (PSI), que posteriormente pasó a llamarse Partido Socialista Popular (PSP). En 1974, junto al Partido Comunista de España (PCE), el Partido del Trabajo de España (PTE), el Partido Carlista (PC) y numerosas personalidades independientes, formarían la Junta Democrática de España.

“Ninguno de estos acontecimientos tuvo relevancia en la Universidad de Granada, fuera de comentarios entre pasillos de estudiantes y profesores. El claustro de profesores de la Facultad de Letras –y lo mismo podía decirse de otras facultades- mostraba a las claras su apoliticismo³⁶⁷”.

Pero el 14 de abril de 1968, Lora Tamayo es sustituido por José Luis Villar Palasí, que fue “el autor de una Ley de Enseñanza Universitaria que abordó problemas de superficie y no de fondo, y con todo un sistema de enseñanza que él intentará reformar en su totalidad con la futura Ley General de Educación”.

Por otro lado, las revueltas estudiantiles continúan. En esa misma primavera ocurre el incendio de la vieja Universidad de San Bernardo, en Madrid, el asalto al rectorado de la Universidad de Barcelona, y la declaración del estado de excepción en enero de 1969 hasta el verano, con cierres continuos de universidades, presencia constante de la policía en ellas y numerosísimas detenciones de estudiantes. El estado de excepción de enero de 1969 afectó a varios estudiantes de la Universidad de Granada que fueron encarcelados y alguno de ellos deportado³⁶⁸”.

El Mayo francés se produce cuando en España hay cinco universidades cerradas.

³⁶⁷ Cfr. Entrevista realizada a Bernabé López García, el día 16 de mayo de 2011.

³⁶⁸ Bernabé López García fue uno de los estudiantes que más veces fue detenido en la Universidad de Granada; también fue sancionado y expulsado (siendo PNN de la Facultad de Filosofía y Letras, en septiembre de 1974). Entrevista realizada el 16 de mayo de 2011.

4. Las generaciones del cambio.

Para Mannheim, las generaciones son uno de los factores básicos que contribuyen a la dinámica del desarrollo histórico. Según Ortega y Gasset, todos estamos marcados por nuestra edad y no somos nosotros quienes en virtud de nuestras vivencias e impresiones inmediatas podemos juzgar a qué generación histórica pertenecemos, sino que es la Historia quien decide la serie efectiva de las generaciones. Y Tierno Galván prefiere hablar del espacio histórico-generacional, que está representado por las actitudes e ideas, a veces antagónicas, respecto de unos mismos modelos para definir y diferenciar unos grupos de otros en el transcurrir del tiempo³⁶⁹.

Ahora bien, como dice López Pina: “por más que el concepto de generación se resienta de la tentación intelectual de caer en el individualismo, a efectos del análisis aporta el subrayado de los “significantes” de un espacio temporal histórico determinado: ¡hay que ver el valor añadido que cobra cualquier información cuando es ordenada para dar sentido a la generación de 1914, la generación de la guerra civil, la generación de 1948, la generación de 1956 y la generación de 1968!”. A nosotros nos interesa la generación de 1968 porque es la generación de la mayoría de los estudiantes del Nuevo Colegio Universitario pero no hay que perder de vista que la generación anterior abrió el camino a la visión histórica, propició la comprensión de la totalidad y tuvo sensibilidad para los conflictos sociales de nuestro país³⁷⁰.

³⁶⁹ López Pina, A., *La generación del 56...* págs. 20-24

³⁷⁰ López Pina, A., *La generación del 56...* pág. 11.

Las primeras noticias de la generación de 1968 nos llegan de la mano del libro *La juventud europea y otros ensayos*, de Aranguren³⁷¹, publicado en ese mismo año y en el que se manifiestan opiniones tan importantes como las siguientes: los jóvenes no son partidarios de los regímenes totalitarios, pero tampoco son demócratas en el sentido pleno, en el sentido fuerte de la palabra “democracia”, porque el verdadero demócrata es el que, como pedía Unamuno a otro propósito, “no delega”, porque está en movilización política permanente. Sin embargo, su sentimiento europeísta, aunque todavía confuso, es cierto y creciente.

Lejos de cualquier reclusión en sí misma –apunta en otro momento Aranguren- “la juventud actual tiende a abrirse, curiosa e inteligentemente, a lo ajeno. Por eso se ha hecho, se está haciendo sumamente viajera: quiere conocer cómo son las otras comunidades nacionales y otros mundos ajenos del propio país: de ahí el acercamiento de los estudiantes a los obreros, el aprovechamiento de las vacaciones para trabajar con ellos y otros fenómenos análogos. Esto ha creado o está creando en la juventud un sentido comunitario, una sensibilidad nueva para sentir la injusticia social³⁷²” y una manera eficaz de acortar las distancias sociales.

La idea de trabajo no es ya considerada ni como el sentido total de la existencia ni como fundamento moral y aun religioso sino como puro medio, del que se espera que aporte algo espiritualmente valioso: que sea “interesante”. Son

³⁷¹ Aranguren, J.L., *La juventud europea*, Editorial Seix Barral, Barcelona, 1968.

³⁷² Ibidem, Aranguren, J.L., *La juventud europea...* pág. 31.

jóvenes que se sienten mucho más atraídos por la “técnica” que por la teoría y por la “acción” más que por la especulación. Por eso, desconfían del aspecto dogmático y místico - especulativo de las cosas y, por tanto, de la religión si se presenta de esta forma; prefieren vivir el cristianismo bajo una sobria y eficaz religiosidad de acción y si se trata de un joven existencialista, se acostumbrará a vivir sin fundamento metafísico y procurará llenar, hasta donde es posible, ese vacío con el contenido de la ciencia actual y con los fabulosos resultados técnicos que de ella proceden. Las formas literarias se desplazan a un segundo plano y es el cine y la música disco lo que llena ahora sus ratos de ocio.

A mediados de los años sesenta, de acuerdo con el estudio de investigación realizado por el profesor alemán Brezinka, de la Universidad de Constanza, en la entonces República Federal Alemana, se dio un cambio de valores súbito. “Hasta ese momento predominaban unas orientaciones axiológicas individuales que responden a lo que podemos llamar “autoesfuerzo y autocontrol”, o valores concernientes al deber y a la aceptación de lo coactivo. De este tipo son los valores siguientes: la disciplina, la obediencia, el rendimiento, el orden, el cumplimiento del deber, la fidelidad, la subordinación, la aplicación, la moderación, el autodomínio, la puntualidad, la actitud de adaptación, la docilidad, la sobriedad. Entre 1965 y 1975 se produjo una disminución de esos valores y al propio tiempo, comienzan a surgir aquellos valores que guardan una relación directa con el *autodesarrollo personal*, que se agrupan en torno a tres grupos muy bien definidos:

-Valores de “crítica social”: rechazo a la autoridad, trato igualitario, democracia, participación y autonomía personal.

-Valores hedonistas: al estilo del placer, aventura, variedad y vivencia de necesidades nuevas.

-Valores individualistas: como la creatividad, la espontaneidad, la autorrealización, la desvinculación, la personalidad³⁷³.

En cualquier caso, la denominación que quedará definitivamente ligada a esta generación es la que argumenta Aranguren: la juventud de los años sesenta “se alza como una fuerza social sustantiva, precisamente en cuanto tal juventud; y considerándose mayor de edad, se emancipa de las tutelas adultas y elige, por sí misma, sus propios maestros y sus propios jefes”; un fenómeno llamado “juvenilización” absolutamente nuevo en la sociedad y en la historia porque en este momento la juventud llega a ser la edad social y culturalmente de moda. “Hoy –afirma- todos pretendemos pasar por jóvenes, parecer que lo somos³⁷⁴”. Un fenómeno del que también nos habla D. Javier en el Ideario, cuando dice: “Sepamos que ya ha empezado un proceso histórico que tiene antecedentes en una de las etapas más floridas y vivas de Grecia antigua: la juvenilización de la sociedad, en espíritu, en elementos y en metas³⁷⁵”.

³⁷³ Brezinka, W., *La educación en una sociedad en crisis*, Narcea, Madrid, 1990, pág. 112.

³⁷⁴ Ibidem. Brezinka, W., *La educación en una sociedad en crisis...* pág. 11.

³⁷⁵ Galindo Blas, J., “*Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal...*”, pág. 21

5. Conclusiones

Los jóvenes estudiantes que cursaron los estudios universitarios en la década de los cuarenta guardaban el recuerdo de la guerra en sus memorias. Aquellos que poblaron las aulas en la década de los cincuenta no habían vivido conscientemente la guerra y, por tanto, tuvieron la posibilidad de reflexionar sobre nuevos horizontes, tomar decisiones y actuar, dentro de las posibilidades que el régimen les dejaba. Los estudiantes de los años sesenta se encontraron con un camino ya empezado por la generación anterior pero con mucho por hacer. La sociedad española evoluciona paralelamente a la modernización de la economía y en cada uno de sus niveles, dando muestras de solvencia y de cambio, como hemos apreciado en el apartado sobre la cultura de este capítulo.

En la Universidad, la importancia que para la mayoría de los intelectuales de la época ha tenido la etapa de Ruiz - Giménez en el Ministerio de Educación Nacional y su repercusión en la vida universitaria parece bastante clara. A raíz de los sucesos de febrero de 1956 la agitación procedente de los estudiantes universitarios no hace sino crecer. La manifiesta inoperancia del SEU para controlar los movimientos estudiantiles hace que vaya perdiendo fuerza hasta desaparecer en 1965 y se sustituya por las Asociaciones Profesionales de Estudiantes. Mientras tanto, la batalla de los estudiantes por la Universidad, que comenzó mucho antes del 56 en muchas de las ciudades universitarias (Barcelona, Madrid, Sevilla, Zaragoza, Bilbao, La Coruña, entre otras) practicando una conspiración encubierta donde confluían

valores éticos y políticos se manifiesta ahora en la constitución de las Asambleas Libres, las Asociaciones y el Sindicato Democrático de Estudiantes.

Los estudiantes, quizá por primera vez desde la guerra civil, se atreven a plantarle cara al régimen en nombre propio pero también en nombre de la sociedad en general. Y cuando posteriormente se les intente convencer de que reduzcan sus fuerzas al simple ejercicio de “estudiar”, su contumaz actitud será la de imponer su criterio de cualquier modo³⁷⁶. Luego, una de las características de este período es el hecho de que nos vamos a encontrar con una universidad politizada desde ahora en adelante, y en todas sus esferas, desde el profesorado al alumnado, pasando por el personal de administración y servicios.

Otra de las características que definen esta época es que la universidad se masifica por la elevada cantidad de alumnos que acceden a los estudios universitarios, creando problemas de falta de profesorado, de centros para acogerles, de organización, formación y tutela (de acuerdo con la L.O.U. los alumnos debían ser adscritos a los colegios mayores para su formación) y porqué no, de calidad de enseñanza.

Por otro lado, no se puede entender la evolución de la universidad española sin el movimiento de profesores no – numerarios (por lo general jóvenes) que comenzó a tener fuerza desde 1972 hasta 1984, aunque ya en 1969-70 empezaron a hacerse oír como colectivo, por lo general junto a los

³⁷⁶ Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco (1939/1970) (un análisis sociológico)* C.I.S., Madrid, 1981, pág. 109.

estudiantes, y en el que reivindicaban además de reformas laborales, docentes, investigadoras, políticas y sociales³⁷⁷. En palabras de Lorenzo Morillas, que residió en el Nuevo Colegio Universitario y tuvo una participación intensa en movimientos estudiantiles y más tarde también de profesorado en la Facultad de Derecho: “en esa época las facultades eran un hormigueo de posiciones y de luchas contra el sistema a través de asambleas, de grupos (...) Había una unión verdaderamente interesante que recuerdo con verdadera nostalgia, porque teníamos un objetivo común³⁷⁸”. Otra opinión sobre este movimiento es la de Bernabé López en la que nos manifiesta que “el movimiento de PNNs tuvo incidencia en las Facultades de Letras, Derecho y Ciencias y estaba conectado a nivel nacional con otros movimientos de profesores que hacían reuniones periódicas. Mantenía además una relación estrecha con el movimiento estudiantil, mucho más activo y maduro que en los finales sesenta³⁷⁹”.

Y otro aspecto, no menos importante que los anteriores, es el aumento del porcentaje de mujeres que acceden a los estudios universitarios que pasa de 21,0% en

³⁷⁷ La primera asamblea estatal de profesores no – numerarios se reunió en Granada, en mayo de 1972. Participó en ella un total de setenta y siete representantes de distintas facultades de las universidades de Madrid, Bilbao, La Laguna, Valencia, Salamanca, Granada, Barcelona, Santiago, Sevilla y Murcia. En Granada, se aprobaron informes y ponencias sobre la situación contractual del profesorado, sobre la función docente e investigadora y sobre la relación entre universidades y sociedad. Fernández Buey, F., *Por una universidad democrática*, págs. 161-162.

³⁷⁸ Cfr. Entrevista realizada a Lorenzo Morillas Cueva, el día 24 de marzo de 2011.

³⁷⁹ Cfr. Entrevista realizada a Bernabé López García, el día 16 de mayo de 2011.

1959-60 a ocupar un 31,5% en 1969-70³⁸⁰. La posición legal y económica de la mujer comienza a mejorar en esta época comenzando un proceso de eliminación de discriminaciones por sexo para cualquier tipo de trabajo, excepto en el sector judicial, militar y de la marina mercante, se imponen salarios iguales y pueden trabajar sin el permiso del padre o marido y residir en lugares distintos al paternal o conyugal. Es ahora cuando se las ve realizando estudios universitarios con la misma naturalidad que ellos, ocupando un puesto de trabajo como profesoras universitarias y luchando por sus intereses como un ciudadano más.

El aumento en el número de intelectuales que se desvinculan cada vez con más nitidez de la ideología política oficial es patente y el cambio cultural que se aprecia a través de la “producción literaria” de aquellos años nos sitúa en una sociedad que se va despegando del régimen oficial para ser otra con rasgos europeístas.

La década de los años sesenta en adelante es cuando “de modo más visible, y para algunos hasta espectacular, aparece la corriente, el movimiento, el talante, sensibilidad o tendencia calificada de posmoderna”, que ya hemos tratado en capítulos anteriores. Y ¿por qué? Se pregunta Gervilla en su libro *Posmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*³⁸¹, pues sencillamente porque “en torno a estos años se revelan las características más

³⁸⁰ Montoro Romero, R., *La Universidad en la España de Franco ...* pág. 156.

³⁸¹ Gervilla, E., *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dykinson, Madrid, 1993, pág. 38.

importantes del modernismo como son su radicalismo cultural y político, hedonismo, revueltas estudiantiles, liberación sexual, contracultura, etc.”.

En Europa, el mayo del 68 es el principio más visible del cambio. En España, algunos creen que estas fechas hay que posponerlas a los años que siguen a la aprobación de la Constitución de 1978 y sin embargo, otros autores afirman que es un tópico pensar que no haya habido en nuestro país y en nuestra universidad un movimiento equivalente al mayo francés porque ese tópico confunde dos cosas: “lo que era la universidad oficial desde el punto de vista ideológico y lo que era el nivel o situación intelectual y política del movimiento estudiantil de protesta³⁸²”. Y por otro lado, no hay que olvidar que la vanguardia estudiantil de este país tuvo a su disposición en 1968-69 prácticamente el mismo material que inspiró a los estudiantes franceses, italianos y alemanes y prueba de ello son los documentos escritos en esta época, que dan prueba fehaciente de ello.

Lo que no cabe ni en un caso ni en otro (de si la postmodernidad apareció en nuestro país antes o después), es ignorar la realidad axiológica y cultural que presenta cambios importantes en la educación y como consecuencia de valores o valoraciones del hombre, de la sociedad y de la cultura. Los jóvenes entre 1965 y 1975, como hemos visto en el apartado anterior, ya no son los mismos que les precedieron, tienen otra actitud, poseen otro vocabulario y un sistema de signos muy

³⁸² Fernández Buey, F. *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*, El viejo topo, 2009, pág. 108-115

diferente al que utilizan sus padres y sus educadores (por no hablar de los que ostentan el poder del régimen) y las diferencias comienzan a ser de tal magnitud que el discurso se hace parcial o totalmente ininteligible para generaciones anteriores.

X. LA CRISIS DEL NUEVO COLEGIO UNIVERSITARIO

1. Introducción

El Ideario del Nuevo Colegio Universitario no sólo contempla los fines para los que había sido creado, los medios, la organización y el espíritu sino que también plantea actuaciones y proyectos de futuro, tanto a medio como a largo plazo, por ello resulta sorprendente que dejara de funcionar precisamente cuando todo o casi todo se había logrado y al año siguiente de convertirse en sociedad jurídica³⁸³.

El fundador no dejó testimonio alguno de los motivos que le movieron a abandonar el proyecto al que con tanto empeño y esfuerzo se había consagrado. No obstante, apoyándonos en la fuente oral de que disponemos uno de los motivos pudo ser la problemática suscitada por la existencia de dos tipos de colegiales: los que presentaban cualidades de estudio y de talla y a los que se les ayudaba porque tenían problemas de estudio o de comportamiento y/o económicos en un mismo régimen³⁸⁴; otro motivo pudo ser el económico y un tercero el cambio de vida del fundador³⁸⁵ que contrae matrimonio en el año 1970, al año siguiente en el que cesan las actividades del Colegio.

³⁸³ El EICU S.L. es una Sociedad jurídicamente constituida, como consta en el Protocolo 2.488 de la Notaría del Sr. Notario don Ángel Casas Morales, con fecha 24 de Junio de 1968 y dejó de funcionar en el curso académico 1969-70. Galindo Blas, J., *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del EICU*, pág. 25.

³⁸⁴ Entrevista realizada a Camilo Aparicio del Prado en Granada, a 11 de septiembre de 2008. Procede de Ronda (Málaga) y llegó a Granada en el año 1963 para cursar la Licenciatura de Matemáticas, en la Facultad de Ciencias. En la actualidad ejerce de profesor titular de universidad en el Departamento de Análisis Matemático.

³⁸⁵ Cfr. Entrevista realizada a Mercedes Palomo Delgado, en Granada, el día 11 de septiembre de 2008.

No hemos podido constatar la supuesta falta de liquidez por falta de documentos que corroboren estos datos y tampoco se ha podido entrevistar al Sr. Fermín Garrido, que era el propietario de los locales de la última sede del Colegio, porque falleció y su familia no ha querido pronunciarse al respecto. En cuanto al cambio de situación personal del fundador, sí tenemos datos de que efectivamente, contrajo matrimonio, como ya hemos dicho en el capítulo en el que tratamos la biografía, en 1970. Y por lo que respecta a que el Centro fuera inviable por acoger tanto a estudiantes con cualidades de estudio y de talla, como a otros a los que se ayudaba porque tenían problemas de estudio o de comportamiento y/o económicos, no se ha confirmado.

Además de estos tres posibles motivos, que no es fácil aventurar hasta qué punto fueron decisivos o no para el fundador, nosotros apostamos por una cuarta vía que llamaremos “crisis estructural” y nos basamos en varios factores para fundamentarla: En primer lugar, el cambio económico, social, político y cultural que se produce en nuestro país a partir de los años sesenta; en segundo lugar, las ideas posmodernas; en tercer lugar, el hecho de saber que tanto las ideas de la Escuela Nueva como las humanistas estaban comenzando a entrar en conflicto con la educación; en cuarto lugar, la evidencia de una generación de jóvenes universitarios que demandaban otro tipo de necesidades y en quinto lugar, los signos evidentes de secularización que pudieron afectar al espíritu conciliar del Nuevo Colegio Universitario.

2. El cambio económico, social, político y cultural que se produce en España en los años sesenta.

El final de la autarquía aunque no la del intervencionismo del gobierno, que se mantendría en la formulación de los planes de desarrollo, la creación de una economía de mercado y la reinserción de España en la economía internacional fue provocada por el Plan de Estabilización Económica, anunciado en junio de 1959. En palabras de Shuber: “De 1960 a 1974 la economía creció con tasas sin precedentes a un promedio del 6,6 por ciento, y de un 9,4 por ciento en el sector industrial. Sólo Japón igualaba esas cifras” y “esta sorprendente transformación económica –y los cambios sociales que provocó- dependió de la confluencia de tres fuerzas externas: las inversiones extranjeras, el turismo y la emigración³⁸⁶”.

El cambio económico supuso una transformación de la sociedad. La mayor capacidad adquisitiva y la llegada a nuestro país de una gran cantidad de turistas modificaron las costumbres, acercándolas a las europeas occidentales. El desarrollo, afectó de forma desigual al territorio español, agudizando las diferencias y provocando el éxodo rural masivo hacia las ciudades. La España tradicional perdió paulatinamente influencia al mismo tiempo que la religión y es en este momento cuando se aprecia un cambio cultural, que se irá agudizando con el tiempo, en el que “el ser estable y estático de las sociedades tradicionales deja paso a la

³⁸⁶ Shuber, A., *Historia social de España: 1899-1990*, Nerea, Madrid, 1991, págs. 301-326.

transformación de las sociedades desarrolladas” y va apareciendo una sociedad compleja “que está marcada por elementos contradictorios que imposibilitan una evaluación simple”. Emerge “una colectividad abierta y competitiva; una sociedad de masas y de consumo; una cultura tecnocrática, científica y crítica; un espacio social igualitario y asimétrico, heterogéneo y ecléctico³⁸⁷”.

Pero quizá lo más importante para nuestro estudio es que sin ni siquiera darnos cuenta estábamos participado de las ideas posmodernas que acontecían en Europa.

3. La posmodernidad

Según Gervilla, al reflexionar sobre los cambios producidos en la educación, dice que “la Posmodernidad ha sido iconoclasta y derribadora, y ha mantenido una actitud contradictoria más que positivamente creadora. Las negaciones, los conflictos, los desencantos y, en ocasiones, el nihilismo han sido más frecuentes que las aperturas a la esperanza³⁸⁸”. Además, algunas de las razones que explican y justifican esta crisis con la que se manifiesta la época posmoderna con respecto a la estabilidad y firmeza ideológica de la Edad Moderna se deben al pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral. El profesor Galindo estaba al tanto de

³⁸⁷ Estrada, J.A., *El cristianismo en una sociedad laica. Cuarenta años después del Vaticano II*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 2006, págs. 103-104.

³⁸⁸ Gervilla, E., *Postmodernidad y Educación...*, pág. 15.

aquel fenómeno, lo sabemos por los escritos que nos ha dejado, y así define esta época, años más tarde en *Introducirse en el saber*: “La Posmodernidad es una eclosión en la que sale al exterior todo lo que se ha ido movilizando en el interior de cada uno. Esta eclosión es como un volcán en activo y que no sólo ha lanzado toneladas de cenizas sino ríos de fuego, y de piedras ásperas que dan lugar a nuevas necesidades, y a problemas innumerables a los que hay que dar respuestas muy comprometidas, y difíciles. Esto hace que lo sabido hasta el momento se quede cada vez más pequeño y se comprueba la aparición del poder cognitivo como muy escaso, y claramente insuficiente. Dicho de otro modo, las humanidades palidecen con evidencia y la realidad es de mucha ignorancia, y se presenta desafiante, y amenazadora. La debilidad de las humanidades da lugar a un analfabetismo humano y antropológico que ya sabemos por las consecuencias que existe, y que ahora está en la calle, y en todo lugar y circunstancia³⁸⁹”.

4. Crisis del Humanismo y de los principios de la Escuela Nueva.

Por lo tanto, aparece una crisis de las humanidades como consecuencia de las ideas posmodernas y de la posmodernidad como fenómeno. Pero antes se ha producido una crisis del Humanismo, que es el germen primero de la posmodernidad y se encuentra en el positivismo, corriente de pensamiento que se inició en el siglo XVIII y el neopositivismo

³⁸⁹ Galindo Blas, J., *Introducirse en el saber*,... pág. 68.

del siglo XX que representan el antihumanismo porque se rechaza al sujeto, a los valores y al papel que el hombre pueda tener en su propia educación al pretender aplicar a las ciencias sociales los mismos criterios que a las ciencias positivas³⁹⁰.

La Escuela Nueva y el Humanismo son reflejo de valores o valoraciones que después se plasman en principios. Estos principios ya no van a ser significativos para las nuevas generaciones porque la posmodernidad, desde la jerarquía de valores objetivista, reduce la ética a la estética, entre otras cosas. Por ejemplo, desde el objetivismo de Scheler, Hartmann o Bergson nos encontramos con cuatro valores modernos (lo útil, bueno, bello y santo, que se corresponden con otros tantos estratos axiológicos: económico o material, ético, estético y religioso o ascético) que la posmodernidad va a someter a un análisis crítico basado en tres núcleos fundamentales: el relativismo, el presente y el esteticismo. Luego, los valores que tanto encontramos en el Ideario de D. Javier: bondad, verdad, belleza y unidad pertenecen a otra axiología que nada tiene que ver con la realidad cambiante que acontece en la educación y que tiene como referente las ideas aprehendidas del mayo del 68.

Otros rasgos que han aparecido en esta época de manera significativa son la anacronía histórica y la influencia de la progresía en todos los ámbitos de la vida³⁹¹. Con el

³⁹⁰ Cuando más influencia tuvo la metodología positivista sobre las ciencias humanas fue a partir de los años sesenta del siglo XX, gracias a la actividad de autores como Saussure; Trubetzky y Jakobson; Lévi -Strauss y Foucault; Althusser; Lacan y Barthes; Blanchot y Derrida, etc.

³⁹¹ Galindo Blas, J., "Manifiesto para combatir la contaminación pseudocultural", Granada, 2004, págs. 45-49.

concepto de “anacronía histórica” nos referimos no sólo al hecho en aplicar unas ideas nuevas al pasado sin respetarlo sino a que se están enterrando los valores históricos del pasado usando lo que en estadística se llama extrapolación que es casi siempre una ocurrencia peligrosa producida por una imaginación irracionalizada y adornada por algunos datos memorísticos del pasado que suenan a erudición e integridad pero que en realidad no tienen rigor histórico y nadie controla.

La “progresía” es una corriente inculta, aunque muy atiborrada de “cosas” que consiste en confundirlo todo queriendo que lo complejo y heterogéneo sea simple y que lo simple sea la única realidad perceptible. Muchos son los autores que han criticado este devastador progresismo que nos aqueja, entre ellos interesa tener en cuenta la reflexión de Hanna Arendt y Alain Finkielkraut sobre la crisis de la cultura³⁹² y Victoria Camps sobre virtudes públicas³⁹³.

5. La generación de mayo del 68

Otro síntoma de posmodernidad es ese permanente cambio generacional de los años 65 al 75 que dificulta el diálogo y la comunicación entre mayores y jóvenes, fomenta el distanciamiento, cuando no el desprecio y mengua de la autoridad familiar, escolar y religiosa. “La relación educativa se hace así tensa y difícil, más legal y material que íntima y

³⁹² Arendt, H. y Finkielkraut, A, *La crisis de la cultura*. Pòrtic, Barcelona, 1989, cit. por Santaella López, J., *Ibidem*, Op. Cit., pág. 248.

³⁹³ Camps, V., *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990, cit. por Santaella López, J., *Ibidem*, op. Cit. Pág. 247.

personal. Problema este de difícil solución y de graves consecuencias educativas³⁹⁴”.

La “contracultura” de mayo del 68 contribuyó y englobó muchas más realidades culturales de lo que se supone. No iba contra la cultura, como creían algunos, sino que era una cultura a la contra (counter culture, en inglés) que se convirtió en un complejo movimiento plural, reivindicador, disturbador, afanoso de la libertad total y de cambiar los conceptos de la vida.

Además, la autoridad, entendida como prestigio y encarnación de la verdad empieza a cuestionarse y acabará perdiéndose con el consiguiente conflicto que ello genera en educación y como inquiera Steiner: “Magisterio y discipulazgo han estado profundamente fundados en la experiencia y el culto religiosos. En sus orígenes, las lecciones de los Maestros eran las del sacerdote. El paso a la filosofía presocrática y clásica fue casi imperceptible” y cuando la veneración y la deferencia palidecen, queda un respeto que se deriva íntimamente de ellas, una sumisión voluntaria. Pero en la posmodernidad lo que abunda es la irreverencia. “La admiración –y mucho menos la veneración- se ha quedado anticuada” (...) “Que millones de personas lleven camisetas con el número del dios del fútbol o luzcan el peinado del cantante de moda es lo contrario al discipulazgo. En correspondencia la idea del sabio roza lo risible. Hay una conciencia populista e igualitaria, o eso es lo que hace ver. Todo giro manifiesto hacia una élite, hacia una aristocracia del

³⁹⁴ Gervilla, E., *Postmodernidad y Educación...*, pág. 159.

intelecto evidente para Max Weber, está cerca de ser proscrito por la democratización de un sistema de consumo de masas (democratización que comporta, sin duda alguna, liberaciones, sinceridades, esperanzas de primer orden). (...) “*Plus de Maîtres* (¡no más maestros!) proclamaba una de las consignas que florecieron en las paredes de la Sorbona en mayo de 1968³⁹⁵”.

¿Qué hacer entonces con los planes de la Educación Nueva, el Humanismo y el Ideario del Nuevo Colegio Universitario ante esta evidencia?, ¿cómo seguir insistiendo en conseguir una “escuela de maestros” cuando los alumnos ya no creen en los maestros? Y lo que es más importante todavía, ¿cuál es el papel del responsable general cuando se cuestiona la autoridad?.

6. La secularización de la sociedad

De los datos de la Encuesta de la juventud de 1960 se desprende que la mayoría de los jóvenes son creyentes y el grado de creencia se hace máximo en las mujeres. Esta última conclusión avala la hipótesis de que el adoctrinamiento religioso se realizaba entonces, de manera fundamental, a través de los colegios de las órdenes religiosas. Ahora bien, los años sesenta son también “el inicio de la secularización y de la disidencia porque una parte quizá importante de la

³⁹⁵ Steiner, G., *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid, 2004, págs. 169-174.

intelectualidad española (profesionales y universitarios) no está con la Iglesia ni con el Estado³⁹⁶”.

La Iglesia, como dice el prof. Estrada, “no sólo no avanzaba tras el Concilio, sino que entraba en una fase regresiva. Cuanto más rápido fue el cambio social, tanto más lento se hacía el eclesial. Y este desfase generó una carencia de correspondencia entre sociedad e iglesia, facilitando la secularización y laicidad de la primera y la crisis de la segunda”. “De ahí la idea, frecuente desde finales de los sesenta, de que la religión decae en Occidente a medida que avanza el progreso y la modernización, y disminuye el peso de la tradición”. Además, “se impuso una concepción positivista comtiana, de la vida, en la que la ciencia corresponde a una etapa madura de la sociedad, superando las anteriores en las que prevalecía la religión y la metafísica³⁹⁷”.

La crítica ilustrada de la religión la llevó a su “retroceso como referencia cultural a favor de la ciencia. El humanismo ateo se presentó como la alternativa secular e intrahistórica al proyecto cristiano de salvación y las utopías del progreso desplazaron las esperanzas de inmortalidad religiosa. El imaginario científico se impuso al religioso y los proyectos históricos inmanentes a la concepción cristiana de la trascendencia”. Y “si antes se espiritualizaba el mundo, ahora se mundaniza el hombre y la ciencia se convierte en la referencia desde la que se analiza cualquier realidad. El

³⁹⁶ Miguel, Amado de, *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*, Instituto de la Juventud, Madrid, 2000, págs. 78-82.

³⁹⁷ Estrada, J.A., *El cristianismo en una sociedad laica. Cuarenta años después del Vaticano II*. Desclée De Brouwer, Bilbao, 2006, págs. 104-112.

discurso sobre Dios resulta así poco creíble, falto de referencias empíricas que lo demuestren”.

Así las cosas, llegamos a una época en la que se produce una exaltación de valores en nombre de un orden social menos represivo, como pregonaron Marcuse y los nuevos pensadores de finales de la década de los sesenta, asumidas por la generación de la “reconstrucción”, que marcaron la nueva orientación de las jóvenes generaciones, los protagonistas de la nueva época, que redescubrieron Oriente (India, China, Japón) poniendo en duda el modelo eurocentrista u occidental como manera única de entender la vida y pasaron de una “cultura unitaria a otra plural, heterogénea y compleja” que, entre otras cosas, favorecía la secularización y el secularismo.

La secularización de la sociedad es, pues, el último de los factores que fundamentan la “crisis estructural” que hemos abordado al principio y como no puede ser de otra forma, entraría en conflicto con el “espíritu del Ideario” del Nuevo Colegio Universitario, al que hemos dedicado un capítulo.

Resumiendo, los cambios en esta época como en la que vivimos hoy se suceden a tal velocidad que bien puede decirse con Chersterton que con cada década se inaugura un siglo³⁹⁸. Por lo tanto, aunque la “crisis estructural” es una hipótesis que no podemos constatar con el testimonio del fundador pensamos que es muy probable que se hubiese

³⁹⁸ Gervilla, E., *Postmodernidad y educación...* pág. 17.

producido, dejando en suspenso por inviable el “gran proyecto” de su vida que fue el Nuevo Colegio Universitario.

CONCLUSIONES

Desde finales de los años cincuenta España se encontró con dos cambios fundamentales: un intenso y prolongado crecimiento económico y una profunda transformación social y cultural.

A escala internacional, el primer escalón se produjo en 1955, cuando España ingresa en las Naciones Unidas. En ese mismo quinquenio se incorporará al Fondo Monetario Internacional, a la OCDE y al Banco Mundial. A nivel político, el Plan de Estabilización de 1959, anunciaría la etapa de crecimiento económico más fuerte de toda la historia española.

Las repercusiones sociales de este proceso consiguieron un cambio significativo que se manifiesta en un mayor nivel educativo y cultural, la aparición de una nueva clase media, la atenuación de la pobreza, malestar generalizado en una parte importante de la población y costumbres y formas más abiertas en el comportamiento.

Pero no todo fueron éxitos. La inflación fue siempre incontrolable; el déficit comercial era crónico; el desarrollo afectó de forma desigual a todo el territorio español, creando grandes diferencias y provocando un éxodo rural masivo que favoreció el crecimiento urbano pero también la especulación y la aparición de barrios obreros periféricos hacinados, con carencias de todo tipo, sobre todo de empleo, vivienda, sanidad y educación.

En Granada, nuestra particular historia durante la década de los sesenta estuvo marcada por una serie de circunstancias de diversa índole que podríamos resumir a

grandes rasgos en varios aspectos: el desarrollismo no llegaba totalmente a la provincia, pero se creaban expectativas en el sector terciario; la población estaba creciendo de manera significativa y dejaba desierto el medio rural para establecerse en la ciudad; una clase media surgía como consecuencia de las favorables condiciones económicas que se estaban produciendo; la iglesia católica tenía cierta esperanza en el Concilio Vaticano II, que prometía renovación; se apreciaban algunos avances importantes en sanidad y en educación; una creciente urbanización en la capital, como consecuencia de la masiva emigración, cambiaba la fisonomía del entorno; los trabajadores se estaban organizando, como en todo el país, para exigir mejoras laborales y sueldos más justos; los estudiantes empezaban a politizar la vida académica junto a algunos profesores no numerarios, que se manifestaban abiertamente exigiendo la instauración de un régimen democrático.

La Universidad en esta época también experimentó cambios sustanciales que están relacionados con el proceso evolutivo del país, como consecuencia de la profunda remodelación política que se produjo después de la inesperada crisis de gobierno de 1957 pero sobre todo, del reajuste ministerial de 1965, en el que existían al menos dos grupos que mostraban abiertamente sus diferencias: los conservadores, que trataban de perfeccionar el régimen, y los aperturistas, que tenían en común su aspiración de poner en marcha el desarrollo político, que diera paso a una democracia limitada. Entre estos últimos estaba el ministro de educación Lora Tamayo, que pretendía renovar la Universidad mediante la

puesta en marcha de un proyecto que, entre otros objetivos no menos importantes, adecuara las enseñanzas universitarias a las exigencias sociales y fomentase la investigación. La consecuencia de este proyecto fue la Ley General de Educación que presentaría otro ministro también aperturista y tecnócrata, como el anterior, Villar Palasí.

Por entonces, el Rectorado de la Universidad de Granada estuvo regido por los catedráticos Emilio Muñoz Fernández y Federico Mayor Zaragoza. El primero de ellos, pudo conseguir que se aprobara un proyecto de “ciudad universitaria” donde ubicar algunas de las principales facultades que no contaban ya ni con espacio ni con medios suficientes para albergar a los casi 7.800 alumnos que tenía la Universidad en el curso académico 1962-63. A ello contribuyó una política de renovación y también de expansión favorecida por el desarrollismo. Por su parte, Federico Mayor Zaragoza retomó la política de infraestructura para seguir ampliando el patrimonio y adaptarlo a la nueva legislación. En sintonía con estos nuevos cambios, se crearían tanto el Colegio Universitario de Málaga como el Instituto de Ciencias de la Educación. Pero además, durante su mandato puso en marcha la renovación educativa que trajo consigo la aprobación de los Estatutos, la nueva composición del Claustro Universitario, las Juntas de Facultad, el Patronato, etc., así como la implantación de los nuevos planes de estudios.

No fue ésta una etapa serena, sino todo lo contrario. Junto al fenómeno de la masificación, que trajo consigo el deterioro de la calidad de la enseñanza, hay que destacar el incipiente movimiento estudiantil, cuya manifestación

antifranquista más importante había sido la producida en Madrid, en febrero de 1956, cuando un grupo de estudiantes se echó a la calle para protestar contra el SEU y reclamar la libertad de expresión.

A partir de la segunda mitad de los sesenta comenzaron a funcionar *las asambleas libres de estudiantes* y en la Universidad granadina se empezó a gestar el Sindicato Democrático de Estudiantes, que junto a otros que se fueron creando en las universidades más importantes del país, consiguieron endurecer la actitud del régimen, culminando en el estado de excepción de 1969. A este movimiento estudiantil se unirá, ya en los años 70, un movimiento de profesores no numerarios (PNNs) que apoyaba las reivindicaciones estudiantiles a la par que presentaba las suyas de carácter laboral. De este movimiento universitario integrado por ambos colectivos de lucha antifranquista, se podría decir que se formaría gran parte de la actual clase política intelectual.

Los estudiantes universitarios que solicitaban plaza en Granada llegaban de todas las provincias de la geografía española, de acuerdo con el estudio dirigido por el Prof. Cazorla (1970). Algunos se establecían en pisos que alquilaban y compartían con otros estudiantes y otros, los que tenían mayor poder adquisitivo, intentaban ocupar una plaza en un colegio mayor o en una residencia. Por eso, no es de extrañar que el número de fundaciones aumentara considerablemente (más del doble con respecto a la década anterior). De hecho, el Nuevo Colegio Universitario empezó a funcionar en el curso 1963-64.

El Centro que fundó el Dr. Galindo Blas se basa en su tesis doctoral sobre la Universidad de Sigüenza y no era un colegio mayor ni tampoco una residencia, él lo dejó claro en su Ideario: se trataba de un colegio universitario especial. Pero estableciendo una comparación entre éste y los doce colegios mayores que se encontraban funcionando a pleno rendimiento al final de la década nos encontramos con los siguientes resultados:

En primer lugar, que los colegios mayores se dividían en masculinos o femeninos, pero no había ninguno que contemplara la “coeducación”, como en el EICU (Centro de Educación Integral Colegiada Universitaria). Además, interesa saber que en España sólo había dos colegios mayores en régimen mixto: la Casa de Brasil, en Madrid, y el Colegio Gregoriano de la Revilla, en Bilbao. En coeducación, ninguno.

Las fundaciones podían encontrarse entre tres disyuntivas, o eran de la Universidad (San Bartolomé y Santiago, Isabel la Católica y Nuestra Señora de la Victoria) o pertenecían al Movimiento Nacional (Fray Luis de Granada) o a instituciones religiosas (Santafé, Santa María, Jesús y María, Montaigne, Santa Cruz la Real, Albayzín, Gárnata y Loyola) mientras que el EICU apostó desde el primer momento por la “independencia”, tanto del poder político, como religioso. Hecho que no fue circunstancial sino necesario para el desarrollo de la fundación y la consecución de sus fines.

La persona que dirigía el colegio mayor era nombrada por el rector (en caso de los colegios cuya fundación era de la universidad) o se trasladaba la propuesta al Ministerio

(en el caso de que fueran privados). Los alumnos, en algunos casos, “colaboraban” en tareas relacionadas con la organización de las actividades y asumían tareas de responsabilidad como sucedía en el Fray Luis, el Gárnata (que procuraba encauzar a los colegiales hacia una responsabilidad madura en las mismas tareas de la dirección del colegio en las que participaban y se sentían solidarios) y en La Victoria (que era para postgraduados, y asumía tareas de responsabilidad y trabajos que marcaban los propios profesores y graduados). Pero en ningún caso se permitía que los alumnos ocupasen cargos de dirección, gestión y organización como en el EICU, pionero también en este tipo de organización del poder, acercándose más al sistema democrático que al autoritario, que era el que imperaba en la época.

En alguno de los colegios mayores, aunque no en todos, se observaba la figura de “consejero de estudios” o “tutor” que “animaba y aconsejaba a los colegiales de primer curso de carrera que lo solicitase a solventar los posibles problemas que pudiesen tener con sus estudios (Jesús y María y Gárnata). Pero no se contemplaba un *Gabinete de asesoramiento*, funcionando diariamente, y asistido por el responsable general, en el que se atendía a todo aquel que pedía ser recibido.

La finalidad de todos y cada uno de ellos era la formación integral del individuo, que se completaba con la celebración de distintos actos de tipo religioso, cultural, artístico y deportivo. Los de tipo “social” empezaban a imponerse, con la visita a barrios marginales y el apostolado. Pero ninguno de ellos contemplaba un proyecto global de

“ayuda mutua” como el que tenía el EICU, donde los alumnos más aventajados ayudaban a los que no lo eran.

La Ley de 11 de mayo de 1959 sobre protección de los Colegios Mayores contemplaba la concesión de becas y por eso, tanto en los colegios que pertenecían a la universidad como en los privados, se podía disfrutar de esta ayuda, tal es el caso del Jesús y María que contaba con 6 becarios o el Santafé con 4. El EICU, no disponía de becas, sin embargo, supo encontrar la fórmula para que alumnos con un poder adquisitivo alto ayudasen a otros más desfavorecidos, para que pudiesen estudiar en las mismas condiciones que ellos.

El *método empleado* por el fundador del Nuevo Colegio Universitario es fruto de la experiencia y del estudio. El eje, por lo tanto, es la *reflexión y la práctica*, método pues completo y lejos de ciertas concepciones marcadamente normativas. De ahí que hubiese libertad religiosa en una época en la que, como ya hemos visto, el Estado era confesional; que se buscase el “debate” entre los propios estudiantes para “enseñar a pensar” animando, al mismo tiempo, a que se estableciera un clima propicio a la crítica y se educase sin perder de vista el “saber” generalista.

Pero quizá lo más destacado de este Centro radique en que el fundador apostó por un Ideario que tenía su base en los conocimientos que él mismo adquirió como educador estudiando los principios de la Educación Nueva, que supo religar con las ideas humanistas que había aprendido de su tesis doctoral defendida en Granada, pocos meses antes de

que comenzara a poner en marcha el proyecto de colegio que había ideado.

De la Educación Nueva aprendió que la “regeneración educativa” es una necesidad y una preocupación constante que aparece tanto en colectivos privados como en públicos, tanto en concepciones de tipo religioso como laico. Asimiló los principios más punteros tanto de las escuelas europeas como de las progresivas americanas que predicaba Dewey, el padre de la escuela progresiva. De forma que, una vez estudiado el Ideario y sus fines, podemos afirmar que el EICU contiene todos los principios que fueron aprobados por la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas. Es decir, incluye el fin esencial de toda educación que es preparar al estudiante para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu; respeta la individualidad, socializando; considera que los estudios y aprendizajes de la vida deben dar curso al interés innato; está de acuerdo en la participación, tanto de forma individual como colectiva, para reforzar el sentimiento de responsabilidad individual y social; asume el compromiso de sustituir la competencia por la cooperación; reclama la coeducación como trato idéntico a ambos sexos y se prepara al estudiante como futuro ciudadano de su nación y de la Humanidad.

De la tradición humanista D. Javier ha heredado su propio perfil de hombre universal dispuesto a encontrarse con cualquier interlocutor en cualquier terreno; la oportunidad de adelantarse a su tiempo; la facultad de transgredir y revolucionar la época que le tocó vivir y el hecho de buscar y encontrar su lugar no en la tradición escolástica sino en la

libertad que concede el “atreverse a saber” y, finalmente, el estudio de la persona, que fue una constante en su vida y en su profesión de “personólogo”, acepción acuñada por él mismo para denominar la categoría a la que había llegado en su propio trabajo. Por otro lado, siendo él un humanista supo impregnar a su obra con este estilo personal que lo caracterizaba y dejó algunas pinceladas en su Ideario como la creencia de que el camino que todos los hombres y mujeres han de seguir es la búsqueda de sí mismos; la importancia de la dignidad del hombre y el respeto al individuo como fuente de todos los demás valores y derechos humanos; la imprescindible necesidad del estudio de los clásicos en la formación porque es la base de toda cultura occidental; una buena orientación para saber comunicarse con los demás a través de la conversación, literatura, drama, poesía, canto y arte, en todas sus expresiones; la capacidad para valorar los símbolos y los mitos heredados porque expresan las creencias y los valores de la sociedad y el amor a la naturaleza.

Quiso, además, fundar una Escuela de maestros, emulando, en las políticas europeas, a la Escuela Nueva y en las españolas, al Seminario de maestros de D. Andrés Manjón pero con la diferencia de apostar por la mujer antes de que, en el periodo democrático, se produjera el desarrollo de una política de promoción de la mujer española, consiguiendo la aceptación y el reconocimiento de la existencia de mujeres dotadas para la dirección, orientándolas en el campo de la educación hacia la mixtageneidad (o igualdad) y elevando su nivel cultural y social.

En cuanto al espíritu del Ideario hay que decir que acertó al adoptar una fórmula conciliar para el EICU porque el Concilio Vaticano II resulta uno de los acontecimientos espirituales más destacados del siglo XX, aunque hay que reconocer que la renovación esperada no se produjo en la medida en que se había aprobado y después de una fase de euforia, las dificultades posteriores han hecho pensar que el Vaticano II llegó demasiado tarde por encontrarse con una época posmoderna que le ha sobrepasado.

Pero nada de lo expuesto aquí habría sido posible sin los verdaderos protagonistas de esta historia: los estudiantes que estuvieron (algunos durante toda su vida académica) en el Nuevo Colegio Universitario. De ellos, fuente oral imprescindible de esta tesis, hemos tenido acceso no sólo a los datos más livianos sino a los de la experiencia, que son los más valiosos y nos ponen en contacto con la historia que más interesa, que es la historia viva. A través de sus testimonios hemos sabido, por ejemplo, que este Centro en el que estudiaron era atípico y avanzado para la época; se respiraba un ambiente excelente, de libertad; existía el interés por fomentar las relaciones humanas, la igualdad y el respeto por los demás; pudieron ilustrarse a través de la biblioteca de que disponía el Centro, con un volumen de obras importantes y novedosas; se facilitaba el debate y la crítica en una época en la que éstas no eran precisamente las actitudes que más se practicaban y les influyó, de manera positiva, en sus trayectorias personales. En el Nuevo Colegio Universitario se formaron gran parte de los profesores, psicólogos, médicos, pedagogos, abogados, etc. de nuestra comunidad, pero

también de la clase política granadina, entre la que destacan dos rectores: D. Pascual Rivas Carrera y D. Lorenzo Morillas Cueva.

Estas conclusiones, sin embargo, estarían incompletas si no fuésemos más allá de una historia local bien documentada, ya que el trabajo de investigación que hemos escogido, al estar catalogado dentro de una dinámica que podríamos denominar seminal, nos pone en contacto con una realidad que al estudiarla nos enseña siempre algo. De forma que, realizada la exposición de hechos, el análisis y la síntesis hemos deducido que:

1.- El hecho de mirar el pasado desde el presente nos enseña a valorar una época que es nuestra y nos pertenece. Por lo tanto, se nos presenta la oportunidad de revisar nuestro pasado y de hacerlo nuestro.

2.- Las iniciativas en educación tienen un carácter creativo único que nos enseñan que es posible arriesgarse -aún hoy- a experiencias de este tipo, tan necesarias.

3.- El fomento de la crítica constructiva que se realizaba en el EICU nos recuerda lo importante que es este ejercicio para mantener el espíritu democrático y también lo necesario que es llevar a cabo esta tarea entre nuestros alumnos, sobre todo teniendo en cuenta que, en la actualidad, la gran mayoría de los estudiantes universitarios han perdido la capacidad de crítica.

4.- La educación en valores por la que apostaba don Javier en los años sesenta y que tanto él como los colegios

mayores denominaban educación integral está totalmente de actualidad y tanto es así, que los mismos estudiantes lo reclaman en su propio Estatuto, que ha sido aprobado este año. Igual tratamiento podríamos darle al Gabinete de asesoramiento que hoy se ofrece como Gabinete psicopedagógico (tanto a profesores como a alumnos) y de la Cátedra de ética de las profesiones, recientemente inaugurada en la Universidad de Granada.

5.- La Enseñanza de la Escuela Nueva nos pone en conexión con Europa que es lo mismo que estamos haciendo hoy al implantar el Plan Bolonia. Pero no es suficiente, porque tanto la elevada tasa de absentismo como el fracaso escolar nos están indicando que es necesario mejorar, tanto los contenidos como la implicación del alumno.

6.- En este trabajo se apuesta por la vocación y por el saber generalista que son dos indicadores a tener en cuenta siempre y cuando queramos encontrar la manera de solucionar la fragmentación de los conocimientos técnico-científicos.

7.- Se apuesta por una Escuela de maestros y no tenemos más remedio que hacer hincapié en la necesidad de buscar mecanismos parecidos para paliar la evidente degradación de la calidad de la enseñanza, la devaluación de los títulos universitarios y la consiguiente crisis de formación científica y profesional.

8.- La tradición humanista de Occidente nos pone en contacto con nuestras propias raíces para que no nos olvidemos ni de la universalidad del “entusiasmo por el saber” ni de “la dignidad del hombre”.

9.- En posmodernidad se genera un “modelo educativo basado en el relativismo, el presente y el individualismo hedonista – narcisista y estos núcleos axiológicos dejan a la educación tan parcial y unilateral como lo fue en la modernidad, si bien en sentido opuesto³⁹⁹”. Por eso es bueno que esta tesis nos recuerde que es posible una educación integral capaz de saber conjugar modernidad y posmodernidad. Es decir, la educación integral para que sea completa y sepa dar sus frutos, ha de ser generalista, como decía el maestro Javier Galindo a los estudiantes del EICU.

10.- El respeto a la espiritualidad del EICU está ofreciendo una lección de coherencia y de tolerancia, porque de esta forma no se discrimina a nadie.

Así pues, sólo nos falta decir del Nuevo Colegio Universitario que tenía un estilo propio -algo poco común en aquella época y en ésta- que emanaba de su creador cuyo talante podía compararse al fundador del Colegio Portaceli de Sigüenza que era “un renacentista en su época y un moderno”. No se puede dudar de su talla, que como él mismo dice en su tesis de Juan de Medina: “era un hombre admirable porque sus dimensiones están hechas de una genialidad que tiene que ver con la semblanza de un maestro”, cuyo oficio ha de ser siempre venerado porque “hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela- enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente” y porque “una sociedad que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida⁴⁰⁰”.

³⁹⁹ Gervilla, E., *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dykinson, Madrid, 1993, pág. 184.

⁴⁰⁰ Steiner, G., *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid, 2004, pág. 173.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES ORALES

Grabaciones:

GALINDO BLAS, J. *Fernando de los Ríos y la tradición humanista.* Granada,12-05-1996.

GALINDO BLAS, J. *Conferencia a jóvenes universitarios titulada: Novedades del ser humano.* Granada, 18-04-1998

GALINDO BLAS, J. *Miradas de humanidades al todo absoluto y relativo.* Granada, 10-05- 2000.

Entrevistas:

Aparicio del Prado, Camilo (*profesor titular de Matemáticas*)

Calvo Niño, María Luisa (*catedrática de Didáctica de la expresión musical*).

Cruz Sacramento, Pedro (*pedagogo de Educación especial*).

Galindo Blas, Angustias (*hermana de don Javier Galindo Blas*).

López García, Bernabé (*catedrático de Historia Contemporánea del Islam*)

Morillas Cueva, Lorenzo (*catedrático de Derecho Penal y rector de la Universidad de Granada*)

Palomo Delgado, Mercedes (*médico anestesista*)

Rivas Carrera, Pascual (*catedrático de Paleontología y rector de la Universidad de Granada*)

Ríos Jiménez, Miguel (*asesor fiscal de la empresa UCOP – Construcciones y Obras Públicas- de Granada*)

Sánchez Malagón, Francisca (*enfermera y psicóloga*)

Serrano del Castillo, Luis (*presidente de la Fundación Antiguos Alumnos de D. Bosco*)

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y VISALGERGHI, A., *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1988

ABDÓN MATEOS Y ÁLVARO SOTO. *Historia de España. El final del franquismo, 1956-1975. La transformación de la sociedad española*, Temas de hoy, Madrid, 1997

ABELLAN, J.L., *La cultura en España*, Edicusa, Madrid, 1971

ALEMANY, J.J., *Ecumenismo*, Fundación Santa María. Ediciones S.M., Madrid, 1995

ARANGUREN, J.L., *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Taurus, Madrid, 1973

ARANGUREN, J.L., *Ética*, Alianza, Madrid, 1958

ARANGUREN, J.L., *La juventud europea y otros ensayos*, Seix Barral, Barcelona, 1973

ARENDT, H., *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1998

ARENDT, H., *La vida del espíritu*, Paidós, Barcelona, 2002

ARENDT, H. y FINKIELKRAUT, A., *La crisis de la cultura*, Pòrtic, Barcelona, 1989

ARIAS ROMERO, S.M., *Arquitectura de las Escuelas del Ave María*, Centro de Estudios pedagógicos y psicológicos Andrés Manjón, Granada, 2003

ARIAS ROMERO, S.M., *Granada: el cine y su arquitectura*. Tesis doctoral. Granada, 2009

ARTEAGA, A., *Beatriz Galindo, La Latina*. Maestra de reinas. Algaba, Madrid, 2007

AZORÍN, (José Martínez Ruiz), *Los dos luses y otros ensayos*, Espasa Calpe, Madrid, 1946

BAUDRILLARD, *Cultura y simulacro*, Cairos, Barcelona, 1987

BOSCO, T., *Vida de don Bosco. El santo de los jóvenes*, Editorial CCS, Madrid, 2003

BREZINKA, W., *La educación en una sociedad en crisis*, Nancea, Madrid, 1990

BUENO PORCEL, P., *Granada en el siglo XX (1939-1975) "La Dictadura"*, Granada, 2006

BULLOCK, A., *La tradición humanista en Occidente*, Alianza, Madrid, 1989

BURCKHARDT, J., *La cultura del Renacimiento en Italia*, Akal, Madrid, 2004

CACHO, V., *La Institución Libre de Enseñanza*, Ediciones Rialp, Madrid, 1962

CALERO PALACIOS, M^a.C., ARIAS DE SAAVEDRA, I., Y VIÑES MILLET, C., *Historia de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada, Granada, 1997

CALERO PALACIOS, M^a.C., *La enseñanza y educación en Granada bajo los Reyes de de Austrias*. Instituto provincial de Estudios y Promoción Cultural, Granada, 1978

CALERO PALACIOS, M^a.C., “Los colegios mayores universitarios españoles”. *El Colegio de Santa Catalina mártir, Universidad de Granada*, 1997.

CAMPS, V., *Los valores de la educación*, Anaya, Madrid, 1996

CAMPS, V., *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990

CARAVIAS TORRES, A.M., *Colegios mayores centros de poder: los colegios mayores de Salamanca durante el siglo XVI*. Salamanca, 1986.

CARR, R., *La época de Franco (1939-1975)*, Espasa Calpe, Madrid, 2007

CARR, R., *España 1808-1975*. Ariel, Barcelona, 1985

CAZORLA PÉREZ, J., *La Universidad de Granada a comienzos de los años 70: Un análisis sociopolítico*, Universidad de Granada, Granada, 1977

CHAMIZO DOMINGUEZ, P.I., *Ortega y la cultura española*, Cincel, Madrid, 1990

CHARMONT, F., *El humanismo y lo humano*, Buenos Aires, 1945

CHASTEL, A. y KLEIN, R., *El humanismo*, Salvat, Barcelona, 1971

CEREZO MANRIQUE, M.A., *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

COLOMER, E., *Movimientos de renovación. Humanismo y Renacimiento*, Akal, Madrid, 1997

CONGAR, Y., *Diario de un teólogo (1946-56)*, Trotta, Madrid, 2004

COSSÍO, M.B., *De su jornada*, Aguilar, Madrid, 1966

COUSINET, R., *La Escuela Nueva*, Luis Miracle, Barcelona, 1972

CUENOT, C., *Ciencia y fe en Teilhard de Chardin*, Rotativa, Madrid, 1971

DEWEY, J., *Experiencia y educación*, (traducción realizada por Lorenzo Luzuriaga, edición y estudio de Javier Sáenz Obregón), Biblioteca Nueva, Madrid, 2004

DEWEY, J., *Democracia y Educación*, Morata, Madrid, 1995

DEWEY, J., *Filosofía de la educación: los valores educativos*, La Lectura, Madrid, 1927

DEWEY, J., *Mi credo pedagógico*, Universidad de León, León, 1997

DEWEY, J., *Pedagogía y filosofía*, Francisco Beltrán, Madrid, 1930

DEWEY, J., *Viejo y nuevo individualismo*, Paidós, Barcelona, 2003

DÍAZ, E., *Pensamiento español 1939-1973. Cuadernos para el diálogo*, Madrid, 1978

ESTRADA DÍAZ, J.J., *Eclesiología del Vaticano II*, Fundación Santa María, Ediciones S.M., Madrid, 1995

ESTRADA DÍAZ, J.J., *El cristianismo en una sociedad laica. Cuarenta años después del Vaticano II*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 2006

FERNÁNDEZ, A., *Historia Universal. Edad Contemporánea. Vol. IV. B* Vicens Vives, Barcelona, 1984

FERNÁNDEZ BUEY, Fco., *Por una universidad democrática. Escritos sobre la Universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*, El viejo topo, Madrid, 2009.

FERRATER MORA, J., *Las palabras y los hombres*, Península, Barcelona, 1972

FUSI, J.P., *Franco. Autoritarismo y poder personal*. Círculo de Lectores, Madrid, 1986

GALINDO BLAS, J., “Buscando a creatividad en el ejercicio del funcionario docente”, Granada, 1998. Inédito

GALINDO BLAS, J. *Espíritu, Reglamentos y Educación Medicinal del E.I.C.U.* Granada, 1968. Inédito

GALINDO BLAS, J., *La Universidad de Sigüenza (Guadalajara)*. Tesis doctoral. Granada, 1962. Inédito

GALINDO BLAS, J. *Introducirse en el saber*. Granada, 2000. Inédito

GALINDO BLAS, J., “El legado basado en valores humanos”, Granada, 2004. Inédito

GALINDO BLAS, J., “La aplicación final de la metafísica de la inspiración”, Granada, 2004. Inédito

GALINDO BLAS, J. “La simplificación de las plantillas personográficas”, Granada, 2002. Inédito

GALINDO BLAS, J., “Manifiesto para combatir la contaminación pseudocultural”, Granada, 2004. Inédito

GALINDO BLAS, J., “Notas conceptuales sobre posmodernismo”, Granada, 1998. Inédito

GALINDO BLAS, J., “Series del padre Javier”, Granada, 1967. Inédito

GAY ARMENTEROS, J., *Granada Contemporánea. Breve historia*, Comares, Granada, 2001

GAY ARMENTEROS, J., *El mundo contemporáneo: estudios y reflexiones*, Universidad de Granada, Granada, 2002

GAY ARMENTEROS, J y VIÑES MILLET, C., *Historia de Granada*, Tomo IV, Hª Contemporánea (siglos XIX-XX), Don Quijote, Granada, 1982

GARRIDO, F., *Ronda, eterna sugestión de viajeros*, Unicaja, Málaga, 2003

GERVILLA, E., *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dykinson, Madrid, 1993

GINER DE LOS RÍOS, F., *Obras Completas. Educación y Enseñanza*, Espasa Calpe, Madrid, 1933

GRANADA, fray Luis de, *Obras Completas*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 2008.

GUZMÁN SIMÓN, F., *Granada y la revolución 70. Poetas y poéticas de la revista Poesía 70 (1968-1970)*, La Vela, Editorial Comares, Granada, 2010.

ISAC, A., *Historia Urbana de Granada*, Diputación de Granada, Granada, 2007

JAEGER, W., *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957

JIMÉNEZ GARCÍA, J., *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Cincel, Madrid, 1987

JIMÉNEZ – LANDI, A., *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Taurus, Madrid, 1973

JULIÁ DÍAZ, S., *Historia de las dos Españas*, Taurus, Madrid, 2006

JULIÁ DÍAZ, S., *Hoy no es ayer. Ensayos sobre historia de España en el siglo XX*, RBA, Barcelona, 2010

JULIÁ DÍAZ, S., *La España del siglo XX*, Marcial Pons, Madrid, 2007

KRISTELLER, O., *Ocho filósofos del Renacimiento italiano*, Fondo de Cultura Económica, México, 1979

LAÍN ENTRALGO, P., *El problema de la Universidad*, Edicusa, Madrid, S.A., 1968

LAÍN ENTRALGO, P., *La antropología en la obra de fray Luis de Granada*, CSIC, Madrid, 1946

LAMBERT, B., *Cartas sobre el Concilio*, Sol, Madrid, 1964

LÓPEZ PINA, A., *La generación del 56*, Marcial Pons, Madrid, 2010

LYON, D., *Postmodernidad*, Alianza, Madrid, 1996

LYOTARD, J.F., *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid, 1987

LUZURIAGA, L., *La Escuela única*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

LUZURIAGA, L., *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Buenos Aires, 1957

MANJÓN Y MANJÓN, A., *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave María*, Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada, 1946

MARINA, J.A., *Crónicas de la ultramodernidad*, Anagrama, Barcelona, 2000

MARINA, J.A., *La pasión del poder. Teoría y práctica de la dominación*, Anagrama, Barcelona, 2008

MAYOR ZARAGOZA, F., *Problemas de la Universidad de Granada. Discurso pronunciado en la apertura del curso 1968-69.* Granada, 1968.

MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F., *Geografía de España*, Editorial Ariel, Barcelona, 1993

METZ, R., *Historia de los concilios*, Oikos-Tau, Barcelona, 1971

MIGUEL, Amando de, *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*, Instituto de la Juventud, Madrid, 2000

MOLERO PINTADO, A., *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica.* Biblioteca Nueva, Madrid, 2000

MONTELLS Y NADAL, F.P., *Historia del origen y fundación de la Universidad de Granada (1870)*, Universidad de Granada, Granada, 2000

MONTERO VIVES, J., *Andrés Manjón.* (Biografías granadinas. Director: Manuel Titos Martínez), Comares, Granada, 1998

MONTERO VIVES, J., *El credo educativo de D. Andrés Manjón*, Escuelas del Ave María, Granada, 2001

MONTERO VIVES, J., *Escuelas del Ave María: cien años al servicio de la catequesis en España*, Centro de Estudios Pedagógicos y Psicológicos Andrés Manjón, Granada, 2003

MONTORO ROMERO, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970). (Un análisis sociológico)*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1981

MORENO ARENAS, C., *Poesía generalista. De la inmanencia a la trascendencia.* Grupo Editorial Universitario, Granada, 2002.

MORENO ARENAS, C. y GALINDO BLAS, J., *La metafísica de la inspiración (manifiesto estético para poetas posmodernos),* Natales, S.L., Granada, 2006

MORÓN ARROYO, C., *Las humanidades en la era tecnológica,* Nobel, Oviedo, 1998

ORTEGA LÓPEZ, M^a T., *Del silencio a la protesta. Explotación, pobreza y conflictividad en una provincia andaluza, Granada 1936-1977,* Universidad de Granada, Granada, 2003

ORTEGA Y GASSET, J., “El tema de nuestro tiempo”. *Obras Completas,* Madrid, 1955, pág. 151

ORTEGA Y GASSET, J., “Ensayos Filosóficos. Biología y Pedagogía”. *Obras Completas,* Tomo II, Taurus, Madrid, 2004, pág. 429

ORTEGA Y GASSET, J., “La pedagogía social como programa político”, *Obras Completas,* Tomo II, Taurus, Madrid, 2004, pág. 82

ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad”, *El libro de las misiones,* Espasa Calpe, Madrid, 1959, págs. 57-123

OSORIO PÉREZ, M.J., *Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago,* Universidad de Granada, Granada, 1987

PAYNE, S., *El régimen de Franco: 1936-1975,* Alianza, Madrid, 1987

PINEDO GARCÍA, M. de. *Historia del teatro en Granada durante la segunda mitad del siglo XX.* Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2007.

PÉREZ TAPIAS, J.A., *Claves humanistas para una educación democrática,* Anaya, Madrid, 1996

PETRARCA, F., *Cancionero,* Cátedra, Madrid, 1989

PICO DELLA MIRANDOLA, G., *Discurso sobre la dignidad del hombre* (traducción, introducción, edición y notas de Pedro J. Quetglas), PPU, Barcelona, 2002

RAHNER, K., *Oyente de la palabra,* Herder, Barcelona, 1967

RICO, F., *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo,* Alianza, Madrid, 1993

RÍOS, F. de los, *El sentido humanista del socialismo,* Castalia, Valencia, 1976

ROTTERDAM, E., *Elogio de la locura,* Espasa Calpe, Madrid, 1982

RUIZ MANJÓN, O., *Fernando de los Ríos: un intelectual en el PSOE,* Síntesis, Madrid, 2007

SAINZ MARTÍNEZ, J.C., *Política y sociedad,* Madrid, 1996

SÁNCHEZ MARÍN, J. A., *La Austriada de Juan Latino,* Instituto de Historia del Derecho, Universidad de Granada, Granada, 1981

SÁNCHEZ MARÍN, J.A., y MUÑOZ MARTÍN, M.N., “El Maestro Juan Latino en la Granada del renacimiento. Su ciudad, su vida, sus protectores”, Flor. II, 20, Granada, 2009

SANTAELLA LÓPEZ, J., *Crisis de las Humanidades y Educación en valores*, Comares, Granada, 2003

SHUBERT, A., *Historia social de España: 1800-1990*, Nerea, Madrid, 1991

SORIA OLMEDO, A., *Literatura en Granada (1898-1998) II Poesía*. Diputación de Granada, 2000

STEINER, G., *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid, 2004

TITOS MARTÍNEZ, M., “La Institución Libre de Enseñanza y Sierra Nevada”. Actas del Congreso de Historia de Andalucía. Publicaciones Conserjería de Cultura de la Junta de Andalucía y Obra Social y Cultural Cajasur, Córdoba, 1996

TITOS MARTÍNEZ, M., VIÑES MILLET, C., y GAY ARMENTEROS, J., *Medio siglo de vida granadina: en el cincuentenario de Ideal (1932-1982)*, Universidad de Granada, Granada, 1985

TORRES QUEIRUGA, A., *La democracia en la Iglesia*, Fundación Santa María, Ediciones S.M., Madrid, 1995

TUSELL, J., *Dictadura franquista y democracia (1939-2004)*, Crítica, Barcelona, 2005

TUSELL, J., *Historia de España. El siglo XX*, Tomo III. La Dictadura de Franco, Taurus, Madrid, 2007

- *Historia de España. El siglo XX*. Santillana, Madrid, 2007

- *Historia de España. El siglo XX. Historia 16*, Madrid, 1990

UNIVERSIDAD DE GRANADA, *Memoria de los Colegios Mayores del curso académico 1966-67*, Granada, Universidad de Granada, Granada, 1967

UNIVERSIDAD DE GRANADA, *Memoria de la Universidad de Granada del curso académico 1969-70*, Universidad de Granada, Granada, 1969

UNIVERSIDAD DE GRANADA, *Guía de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada, Granada, 1987

VV.AA., *Curas obreros en Granada*, Asociación Cultural Enrique Toral y Pilar Soler, Alcalá a Real (Jaén), 2000

VV.AA , *Educación y valores*, Nancea, Madrid, 1983

VV.AA. *Estructura Económica de Andalucía (Memoria Económica)*, Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de Andalucía, Jaén, 1978

VV.AA *Juan Luis Vives: Humanista, filósofo y político*, Ayuntamiento de Valencia, Valencia, 1992

VV.AA., *Universidad y ciudad. La Universidad en la Historia y la cultura de Granada*, Universidad de Granada, Granada, 1997

VATTIMO, G., *El fin de la modernidad*, Gedisa, Barcelona, 1986

VILANOVA, E., *Vaticano II: el porqué de un Concilio*, Fundación Santa María, Ediciones S.M. Madrid, 1995

VIÑES MILLET, C., *Figuras granadinas*, Sierra Nevada, 95, Granada, 1995

VIÑES MILLET, C., *Fuentes impresas bibliográficas para la historia contemporánea de Granada*, Diputación Provincial de Granada, 1985

YNDURÁIN, D., *Humanismo y Renacimiento en España*, Cátedra, Madrid, 1994

ZUBIETA IRÚN, J. C., *Los Colegios Mayores en España. Análisis sociológico de una organización educativa*, Universidad de Cantabria, Santander, 1990

HEMEROTECA

IDEAL nº 12.308, 23-IV-1972

IDEAL nº 10.288, 15-X-1965

IDEAL nº 8.827, 1-I-1961

Revista Asociación de Antiguos alumnos y Antiguas alumnas de D. Bosco, Boletín nº 4 (2ª etapa noviembre – diciembre), Granada, 2007

Revista Asociación de Antiguos alumnos y Antiguas alumnas de D. Bosco, Boletín nº 5 (2ª etapa enero - marzo), Granada, 2008

CALERO PALACIOS, Mª C., “La enseñanza en Andalucía (siglos XVI-XVII)”, *Revista Centro de Estudios Históricos de Granada*. (2ª época, 5) Granada, 1991, p.p. 89-100

FERNÁNDEZ MOLINA, F., “El proyecto educativo del Colegio Mayor Santa fe”, Colegio Mayor Santa fe, Granada, 2004.

GALINDO BLAS, J., “Ha fallecido el P. Salesiano Ángel Mateos Calvo”. *Patria*, nº 9.707, Granada, 15-XII-1966, pág. 13

PAREJA RIVAS, M.A., “los salesianos en Granada ¿Cuál ha sido su aportación?”, Granada, 2009

RIVAS CARRERA, P., “Adelantados”, *La Opinión de Granada*, nº 490, Granada, 4-III-2005, pág. 23

SANTOS, F., “la política del Padrenuestro”, *Revista Fiesta*, Granada, 2000.

LEGISLACIÓN

Ley de 29 de julio de 1943 sobre Ordenación de la Universidad Española

Ley de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto

Decreto 21 de septiembre de 1942 que organiza los colegios mayores

Decreto de 11 de noviembre de 1943 que modifica parcialmente el de 21 de septiembre de 1942 sobre colegios mayores

Decreto de 7 de julio de 1944 sobre ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras

Orden de 3 de octubre de 1942 que desarrolla el Decreto de 21 de septiembre de 1942 sobre colegios mayores

Orden de 30 de noviembre de 1943 que reorganiza los colegios mayores

Orden de 11 de agosto de 1953 por la que se aprueban los estatutos de la Mutualidad del Seguro Escolar

Decreto Orgánico de Colegios Mayores de 26 de octubre de 1956

Decreto de 5 de abril de 1965 sobre la Asociaciones Profesionales de Estudiantes

Decreto de 20 de septiembre de 1968 sobre Asociaciones de Estudiantes

LÁMINAS FOTOGRÁFICAS

- 1. Ciudad de Ronda (el Tajo).**
- 2. Alumnos en el patio de las Escuelas Salesianas de Granada.**
- 3. Fachada Colegio Salesiano. La Orotava. Tenerife⁴⁰¹.**
- 4. Nuevo Colegio Universitario en plaza de San Isidro nº 5. Granada.**
- 5. Nuevo Colegio Universitario en esquina calle Recogidas con Camino de Ronda nº 12. Granada.**
- 6. Portada del Ideario del Nuevo Colegio Universitario⁴⁰².**

Granada, a 4 de junio de 2011

⁴⁰¹ Cedita por Angustias Galindo Blas.

⁴⁰² Archivo personal de la familia del fundador.