

5.9. PERÍODO 1856-1868

El fin del bienio progresista trae consigo la vuelta de la Constitución de 1845⁸²⁰, reformada con el Acta Adicional de septiembre de 1856 y con la suspensión en octubre de ese mismo año, de las leyes de desamortización de Madoz⁸²¹, así como con las elecciones de marzo de 1857, que marcan un retroceso progresista. Esta época está marcada por una etapa política que va desde los gobiernos intermedios del moderantismo a la unión liberal, con personalidades políticas tan importantes como O'Donnell⁸²² y Narváez.⁸²³

Nos encontramos con una sociedad en grave crisis que arrastra un déficit presupuestario crónico, inestabilidad política, cierto aislamiento con respecto a Europa, peso decisivo de la Iglesia, y una clase burguesa naciente. La aguda crisis económica empuja ineludiblemente a la mujer al ámbito laboral con condiciones salariales y sociales inferiores al hombre. El analfabetismo es uno de los mayores problemas de Europa.

Los gobiernos moderados cuidaron de la introducción de la enseñanza religiosa en los programas de estudio. Después del Concordato⁸²⁴, la jerarquía eclesiástica recobra ciertos derechos relativos a la supervisión del contenido de la enseñanza. Así se especifica en el dictamen de la Comisión nombrada para informar sobre el proyecto de ley :

*“Inmensos son pues, los beneficios que debe producir una ley de instrucción pública sabiamente formada, rigurosamente aplicada y sujeta siempre en sus efectos á la altísima inspección que la concedio su Divino Fundador, que se halla establecida en los Sagrados Cánones, y que acertadamente se consiguió también en el último Concordato celebrado con la Santa Sede, á esa inspección en fin qe tan saludablemente ha sido egercida en todos los tiempos en España por la Iglesia y el Gobierno de S. M. está dispuesto á apoyar con la mayor eficacia segun lo declarado espontanea y terminantemente por este, en el seno de la Comisión”.*⁸²⁵

⁸²⁰ *Constituciones Españolas*, op. cit.

⁸²¹ La Ley de Madoz declaraba la venta, en subasta pública, de toda clase de propiedades rústicas y urbanas, pertenecientes al Estado, al clero, a las órdenes de Santiago, Calatrava, Montesa y San Juan de Jerusalén, a cofradías, obras pías y santuarios, a los bienes procedentes del infante D. Carlos, a los propios y comunes de los pueblos, a la beneficencia, a la instrucción pública y a cualesquiera otros bienes pertenecientes a Manos muertas, el 1 de mayo de 1855, siendo ministro de Hacienda don Pascual Madoz.

⁸²² Ministro de la Guerra durante el bienio progresista.

⁸²³ Vid. Palacio Atard, op. cit, pág. 289.

⁸²⁴ Vid. Pérez Alhama, op. cit.

⁸²⁵ Archivo del Congreso de los Diputados: Legajo 108, nº 403

Dentro de este período, se promulgará el 9 de septiembre de 1857, la Ley General de Instrucción Pública⁸²⁶, conocida con el nombre de Ley Moyano⁸²⁷, con la que por primera vez se sistematizarán todos los niveles del aparato escolar.

La Comisión⁸²⁸ encargada de informar sobre el proyecto de ley, consideraba que la instrucción pública era la base y el aumento de la verdadera civilización.

*“[...] la instrucción pública corrigiendo las malas inclinaciones y fomentando los buenos sentimientos, comenzará hasta hacerla tan apreciable, como necesita serlo, el cumplimiento de sus obligaciones, [...]; la instrucción pública forma los buenos padres de familia, los honrados ciudadanos y los fieles, celosos é ilustres servidores del Estado; inspira á todos el respeto á los derechos y la sumisión á los poderes legítimamente constituidos, y estrechando así los vínculos sociales, asegura la paz interior de las naciones, [...]”*⁸²⁹.

Se ve reflejada la idea del sistema de enseñanza sujeto a las ideologías políticas, al servicio del Gobierno, como transmisora de valores morales y reproductora de las estructuras y convencionalismos sociales, al inspirar a través de la escuela *“la sumisión a los poderes”*.

A Claudio Moyano se encargó la cartera de Fomento y pronto se constituiría la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, que constituyó la primera, y única ley de instrucción pública del reinado de Isabel II. Fue el final consecuente de intentos continuos con planes, reglamentos y proyectos que por una u otra razón no llegaron a realizarse, pero que constituyeron la base de la formación de esta ley.⁸³⁰

En esta época moderada, abandonada la filosofía educativa basada en los derechos individuales, promover la instrucción deja de ser un deber del Estado para convertirse en un derecho a controlarla y distribuirla de

⁸²⁶ Alcubillas, op. cit, tomo VI, págs. 792-811.

⁸²⁷ Político español, fue ministro de Fomento en 1853, en 1856 con Narváez y 1864. Ocupó una posición intermedia entre progresistas y moderados, pero evolucionó a posiciones más moderadas.

⁸²⁸ Estaba formada por Arias, Goicoerrotea, Cárdenas, Posada Herrera, González Serrano, Escudero y Azara, Ramírez Arellano. El Presidente era José Posada Herrera y Secretario el que se designara. En Legajo 108, nº 403.

⁸²⁹ Archivo del Congreso de los Diputados: Proyecto de ley de instrucción pública. Legajo 108, nº 403.

⁸³⁰ Vid. Heredia, A.: *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*. Salamanca, ICE, 1982.

acuerdo con los intereses nacionales. De ahí que se regulen definitivamente los libros de texto para las escuelas de instrucción primaria. Los moderados venían así a constreñir la libertad existente en los dos años del progresismo; y además remitía al centralismo y control del Estado. Se justifica el control por la idea de la influencia que los libros usados en las escuelas ejercen en las costumbres y en la regularidad y mejora de la enseñanza. De ahí la necesidad de que a manos de los niños y niñas lleguen sólo *“libros de la más pura moral y exentos de errores científicos”*.⁸³¹

Son evidentes las cortapisas a la libertad y claras las pretensiones de armonizar Iglesia, Estado⁸³², individuo y la propia, aunque prudente, libertad de enseñanza. En definitiva, los intereses del Estado burgués, en connivencia con la institución – apoyo eclesiástica, se impondrían sobre el ciudadano, alumno o maestro.

Así la doctrina cristiana se estudiará por el catecismo que señale el prelado de la diócesis. Además el Gobierno puede conceder autorización para abrir escuelas y colegios de primera y segunda enseñanza, a los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, dispensando a sus jefes y profesores de la necesidad de poseer el título como exige el artículo 150 para los demás profesores públicos que quieran abrir un establecimiento privado.

El primer paso lo dio Moyano restringiendo la elección de manuales:

“Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, de las carreras profesionales y superiores y las de las Facultades hasta el grado de licenciado, se estudiarán por libros de texto; estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años”.⁸³³

“Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otras que los familiaricen con los conocimientos

⁸³¹ Peset, op. cit., pág. 21.

⁸³² Vid. Pérez Alhama, op. cit.

⁸³³ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Título V, artículo 86, pág. 788.

*científicos é industriales más sencillos y de más general aplicación á los usos de la vida”.*⁸³⁵

La orden de Moyano dejaba al maestro libertad de elección dentro de una amplia lista de textos aprobados por el Consejo de Instrucción Pública. Este control demuestra la existencia de un Estado centralista en el que se confiaba todas las funciones de reproducción ideológica del régimen burgués. Además el Estado debía suplir la educación de los hijos de las masas proletarizadas, es decir, aquellos padres con pocos medios, que emplean el día, fuera y dentro de casa, en una tarea productiva. Y es que el objetivo primordial de la enseñanza estaba patente

*“[...] hacer de estos hijos unos ciudadanos de un pueblo,[...] echar en el ánimo de sus tiernos alumnos la primera semilla de las virtudes cívicas”.*⁸³⁶

El conocimiento de la historia del hombre para la formación del ciudadano, la lectura, la escritura, el hablar con propiedad, las operaciones de cálculo, el conocimiento de los fenómenos naturales, ..., eran otros tantos aspectos que debían integrar la base educativa de tal ciudadano. Y así efectivamente lo reglamentó el Estado burgués.

La formación de la nueva Ley de Instrucción Pública tendrá como base tanto la Ley de 21 de julio de 1838 como los diferentes planes y reglamentos que desde 1838, y especialmente desde 1845, se han hecho en este ramo y los notables avances.⁸³⁷

La Comisión consideraba que con la experiencia que da a conocer

*“[...] el resultado de tales ensayos, lo que contienen de bueno las leyes y reglamentos vigentes, los defectos que adolecen, y los vacíos que han dejado de llenar: [...] se obtendrá con la nueva ley: respetar y legalizar todo lo existente que merezca conservarse, introducir las innovaciones que la ciencia y el ejemplo que nos dan otros pueblos aconsejan que se adopten”.*⁸³⁷

⁸³⁵ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Título V, Art. 89, pág. 788.

⁸³⁶ Hartzbusch, J.E.: Discurso pronunciado en la Escuela Normal Central de Instrucción Primaria, curso 1855-56, en Peset, op. cit., pág. 22.

⁸³⁷ Archivo del Congreso, Legajo 108, nº 403.

⁸³⁷ Ibidem

Los principios generales que se proponen con esta ley son:

- Prodigar la primera enseñanza.
- Facilitar la segunda
- Acomodar la superior a las necesidades sociales.

La Ley de Instrucción Pública, obra del Ministro Moyano, supondrá un paso adelante hacia la igualdad, pues declarará la enseñanza elemental “obligatoria para todos los españoles”⁸³⁸. Tanto es así que

*“[...] los que no cumplieren con este deber, habiendo escuela en el pueblo ó á distancia tal que puedan los niños concurrir á ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales”.*⁸³⁹

A pesar de ello existe una contradicción pues la normativa jurídica no desembocó en la escolarización efectiva de todos los ciudadanos. Lógico si la propia burguesía en el poder era censataria en su procedimiento electoral; moderada por sus connivencias feudales; recelosa ante los posibles desbordamientos revolucionarios; dependientes por sus conexiones con el capital extranjero,... .Por ello, existía un desajuste entre el nivel jurídico y su efectiva implantación en lo concerniente a la enseñanza. El desajuste además resulta lógico cuando las relaciones de producción capitalista exigen la mano de obra de los niños. En el caso del campo ha sido una realidad hasta la década de los cincuenta del siglo XIX.⁸⁴¹

Con los datos sobre escolarización suministrados por Madoz hacia 1848 para algunas provincias, y con el balance que para todo el Estado ofrece el Anuario Estadístico de 1860, se puede contrastar la discordancia existente entre legislación y realidad educativa. Frente al 61,9 % de analfabetos hombres, existían 90,42 % de analfabetas mujeres.

La obligatoriedad de la enseñanza elemental pero bajo modelos de instrucción diferentes que han perdurado hasta casi todo el siglo XX. Así se afirma que “todas las clases de la sociedad, sin excepción alguna, necesitan cierto grado de instrucción”, mientras que la segunda enseñanza no sólo no es indispensable,

⁸³⁸ Alcubillas, op. cit., Ley de Instrucción Pública, Título I, art. 7, pág. 793.

⁸³⁹ Alcubillas, op. cit., Título I, art. 8, pág. 793.

⁸⁴¹ Peset, op. cit., págs. 18-19.

“[...] ni aun necesaria para muchos, y el hacerla obligatoria equivaldría á distraer á los jóvenes, en la edad más adecuada, de las faenas de los campos y del aprendizaje de las artes y oficios, lastimando así profundamente los intereses de la agricultura y de la industria”.⁸⁴²

La obligatoriedad de escolarizar a los niños no creará un ambiente favorable a la revisión de la instrucción de que era objeto, consolidándose así un currículum diferenciado en la ley y más en la práctica. Así, *“en la enseñanza elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo segundo”*, o sea, breves nociones de agricultura, industria y comercio, según localidades, *“y los párrafos primero y tercero del artículo cuarto”*, es decir, principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura y las nociones generales de física y de número natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida, reemplazándolos con:

- Labores propios del sexo
- Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores
- Ligeras nociones de higiene doméstica.⁸⁴²

Como se ve sigue siendo reiterado la formación educativa femenina basada en las labores propias de su sexo, y sólo para aquéllas que continúan las enseñanzas superiores, se les enseñará conocimientos de dibujo pero, claro está, aplicados a las labores y ligeras nociones de higiene doméstica, que reemplazarán a aquellas materias más instructivas impartidas a los niños; por tanto, enseñanza elemental obligatoria para todos los españoles pero bajo modelos de instrucción diferentes.⁸⁴⁴

Por tanto, se revela un uso del concepto educación - dirigido al corazón - frente al de instrucción - dirigido al cerebro - y era del sentir que la mayoría que la verdadera educación de la mujer consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de la voluntad, de los buenos modales, frente a la instrucción, que era la que la corrompía. El objetivo de su educación no era ser sabia, sino ser buena y sumisa y los conocimientos intelectuales son contrapuestos a la feminidad. Así pues, no habiendo una necesidad económica que propiciase una mayor instrucción femenina y puesto que ni la industria ni la agricultura se encontraban en un nivel de

⁸⁴² Archivo del Congreso, Legajo 108, nº403.

⁸⁴² Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Título I, arts. 4 y 5.

⁸⁴⁴ Gil Ruiz, op. cit., pág. 67.

desarrollo que requirieran la instrucción de la mano de obra, se producirá un retardo en la instrucción de las clases trabajadoras más que un fomento real.⁸⁴⁵

En cuanto a las escuelas de primera enseñanza se determina:

- En todo pueblo de 500 habitantes una escuela pública elemental de niños y otra aunque sea incompleta de niñas.
- En los pueblos de 2000 habitantes habrá 2 escuelas completas de niños y otras dos de niñas.
- Se aumentará una escuela de cada sexo por cada 2000 habitantes más, contándose entre ellas las privadas pero constituyendo a lo menos la tercera parte de escuelas públicas.⁸⁴⁶

Se legisla que únicamente en las escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, aunque con la separación debida⁸⁴⁷. Este hecho ya se encontraba legislado en la Novísima Recopilación. Como se demuestra son las necesidades económicas las que determinan la concurrencia o no de alumnos de distinto sexo en una misma aula y no otras consideraciones sociales o morales. Se pone un velo a los convencionalismos sociales ante las perentorias condiciones económicas de los municipios.

Siguen defendiéndose la enseñanza doméstica; así en el artículo 7º del Título I se dice:

*“Los padres y tutores ó encargados enviarán á las escuelas públicas á sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve, á no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular”.*⁸⁴⁸

De hecho, el título III se dedica a la enseñanza doméstica. Aunque no se especifica que esta enseñanza sea exclusiva de las mujeres, defendiéndose, se cimienta aún más las ideologías que propugnan que la educación de la mujer es privada y no pública, siendo el discurso educativo el denominado de utilidad doméstica.⁸⁴⁹

⁸⁴⁵ Ballarín, P. , op. cit., págs. 601-602.

⁸⁴⁶ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Sección 2ª, Título I, Capítulo I, arts. 100-102, pág. 799.

⁸⁴⁷ Ibidem, art. 103.

⁸⁴⁸ Alcubillas, Tomo VI, Sección Primera, Título I, art. 7, pág. 793.

⁸⁴⁹ Ibidem, Sección 2ª, Título III, pág. 802.

Los esfuerzos por transmitir este modelo se canalizan a través de la escuela pública y ésta alcanzará mínimamente a las clases populares si atendemos al persistente analfabetismo femenino y siempre teniendo en cuenta el mensaje a las receptoras del mismo. El sector de mujeres de clase media más permeable al proceso alfabetizador, no adquiere más bagaje intelectual que aquellos conocimientos morales y prácticos que favorecían el desempeño de su función doméstica, por lo que cobra mayor relieve toda una casuística de formas sociales imprescindibles en los sectores acomodados. En cuanto a las clases altas, podían disponer de institutrices, preceptores o acudir a colegios de élite y, considerada la escuela pública, propia de clases populares, serán los colegios de religiosas las que atenderán esta demanda, además de las escuelas privadas que proliferan en esta época como medios de subsistencia particular.⁸⁵⁰

No hay que olvidar el papel fundamental que la religión ocupará en la vida de las mujeres, cuyos rituales y moral van a coincidir con la moral social. La religiosidad era una connotación que el hombre valoraba en la mujer.

La Ley Moyano supone un gran paso al permitir que se establezcan Escuelas Normales de maestras para mejorar la instrucción de las niñas, pero al dejarlo al arbitrio de unas Diputaciones que en líneas generales, no se sintieron obligadas, no tuvo la repercusión que debía haberse conseguido.⁸⁵¹

El Magisterio era una de las más antiguas salidas profesionales, a éstas se dedicaron gran número de mujeres aunque sin titulación alguna. Proliferaban tanto las que establecían colegios particulares a la sombra de su marido, ya en 1838 se regulaba esta situación, como las que daban clases por su cuenta, bien en su propia casa o en la de sus discípulas. Será en 1858 cuando aparezcan los primeros títulos oficiales de maestra con la creación de la Escuela Normal Central de Maestras, aunque hay que destacar la escasa cultura que en ellas se recibía.

En la Real Orden de 24 de febrero de 1858⁸⁵² se dan las bases para el establecimiento de una Escuela Normal de maestras en Madrid con el carácter de Central:

- La Escuela tendrá carácter de Central del Reino.

⁸⁵⁰ Ballarín, P., op. cit., págs. 603-604.

⁸⁵¹ Arenas, op. cit., pág. 70.

⁸⁵² Alcubillas, tomo VI, op. cit., pág. 1029.

- Ocupará el edificio de la escuela lancasteriana de niñas, agregándose ésta para los ejercicios prácticos.
- Estará bajo la dirección y vigilancia de la Junta de damas de honor y mérito y de la curadora nombrada por la misma.
- El programa de enseñanza comprenderá las materias de la elemental y superior de niñas y principios de educación y métodos. Con este artículo se les priva a la mujer de un auténtico estudio universitario, basado en la instrucción y el conocimiento científico para reducirse a una mera compilación de escasos conocimientos ceñidos a los propios que se daban en las escuelas elementales y superior de niñas donde los aprendizajes instructivos de física, agricultura, geometría, historia, etc., se habían sustituido por otros más adecuados a su ser, mujer; pues, no se necesitaban grandes conocimientos para cumplir con la labor doméstica asignada a su condición de mujer y que representaba su rol social fundamental.
- Los estudios teóricos y prácticos duraban dos años académicos.
- Las alumnas maestras serán externas.

La declaración de defectos físicos que no se opongan al ejercicio de la enseñanza, se basarán en el informe de las Juntas de profesores de las Escuelas Normales de maestros y maestras respectivamente.

Por el Real Decreto de 15 de junio de 1864⁸⁵³ se aprueba el reglamento de exámenes de maestros y maestras de primera enseñanza.

Para el examen de maestra elemental y superior formará el Tribunal el director de la Escuela Normal de maestros, como presidente; el inspector de la provincia, la directora y la regente de la Escuela de las maestras y los profesores auxiliares, incluso el de doctrina cristiana. A falta de la regente, nombrará el rector una maestra de escuela pública de la población. En Madrid, en lugar del director de la Escuela Normal de maestros, presidirá con voto uno de los inspectores generales designados por el Gobierno. Donde no hubiera Escuela Normal de maestras, el Tribunal será el mismo que para el título de maestro, agregándose para que informen sobre las labores dos maestras de escuela superior, y a falta de éstas de escuela elemental, designadas por el rector. En las provincias donde no se hallaren en la misma población la Escuela Normal de maestras y la de maestros, se nombrará el Tribunal por el rector del distrito.

⁸⁵³ Alcubillas, tomo VI, op. cit., págs. 1032-1035.

Los exámenes para el título de maestra de primera enseñanza elemental y superior se celebrarán únicamente en las provincias donde hay Escuela Normal de maestra o de maestros según el artículo 29.⁸⁵⁴

Para la admisión al examen de maestras se acreditarán los mismos extremos que para el título de maestro, es decir:

- Buena conducta moral y religiosa.
- Haber cumplido veinte años u obtenido dispensa de edad.
- Haber satisfecho los derechos de examen, pero se les exceptúa el haber hecho y aprobado los estudios del programa de las Escuelas Normales elementales en dos años por lo menos, o haber obtenido la conmutación de los estudios y a cambio deberán presentar las aspirantes fe de casadas, si lo fueren, y labores de costura y bordado, algunas de ellas sin concluir para continuarlas en presencia del Tribunal. Como se ve hay una clara diferenciación en el currículum en donde los estudios académicos y las prácticas en escuelas modelos no se exigen para las maestras.

Los exámenes de maestras versan únicamente sobre los programas de las escuelas de niñas, y sobre los sistemas y métodos de enseñanza y si se aspira al título superior se examinarán también sobre principios de educación.

Lo anteriormente expuesto demuestra que ni siquiera poseer el título de maestra acredita que se tenga una preparación científica y unos conocimientos generales cuando ni siquiera se obliga a pasar por la Escuela Normal y cursar sus estudios.

Los ejercicios serán escritos, orales y prácticos, pero no se admite la presencia de público más que de las familias de las examinadas. Se continúa con la idea de privacidad de la educación de la mujer. No podía ser, por tanto, un acto público, sino privado, estrictamente familiar. Incluso en una oposición para ejercer una profesión se reduce a la mujer a la parcela de lo privado.

El currículum diferenciado entre el maestro y la maestra se hace presente en los contenidos de los ejercicios orales y escritos que aunque se celebrarían de la misma forma; sin embargo, para el título del grado elemental se suprimirá en el escrito la explicación del punto de pedagogía; y para el del superior se suprimirían los problemas de álgebra, y no se les

⁸⁵⁴ Alcubillas, tomo VI, op. cit., pág. 1034.

exigiría que ocuparan más de medio pliego del papel sellado para la explicación del punto de pedagogía.⁸⁵⁵ El ejercicio práctico consistiría en el examen de las labores en la forma que disponga el Tribunal⁸⁵⁶. En el artículo 13 se determina cómo se hará la calificación de los ejercicios y el Tribunal calificará el ejercicio escrito, apreciando en cada uno de los trabajos además de la instrucción que revelen en la materia sobre la que versen: la letra, la ortografía y la redacción con las notas de bueno o malo, cuyas censuras se harán constar en los mismos pliegos, autorizándolas el presidente con su firma. El que no diera pruebas de aptitud en ese examen podrá repetirlo al cabo de seis meses, igualmente que el ejercicio oral si fuese suspenso. Pero si con el nuevo examen no diera pruebas de suficiencia, el Tribunal designará las materias que debe estudiar y ganar académicamente en la Escuela Normal para ser admitido a nuevo ejercicio. Si por tercera vez fuese “*desaprobado*”, no volverá a ser admitido.⁸⁵⁷

En este apartado rigen los mismos criterios para maestros y maestras.

Los aspirantes aprobados prestarán juramento de obedecer como “*buenos funcionarios*” la Constitución de la Monarquía, ser fieles a la Reina Doña Isabel II y cumplir con las obligaciones del Magisterio, y abonarán en papel de reintegro los derechos establecidos por la Ley.⁸⁵⁸

Una vez nombradas a un puesto, podrán autorizar los rectores su traslado a otras escuelas de igual clase y dotación del mismo distrito.

En el ejercicio de la enseñanza primaria, la feminización del magisterio no implicaba una ruptura radical con las funciones tradicionalmente asignadas al sexo femenino, consistente en criar y educar a los hijos. El magisterio suponía una continuación de éstas, siendo mayor el número de niñas puestas a su cargo (cambio cuantitativo) en recinto distinto del hogar, y a cambio de un salario inferior al de sus compañeros varones (cambio cualitativo).⁸⁵⁸

Con la Ley Moyano

“ [...] *los maestros y las maestras de las escuelas percibirán, además de su sueldo fijo, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarla*”.⁸⁵⁹

⁸⁵⁵ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., art. 33, pág. 1034.

⁸⁵⁶ Ibidem, art. 34, pág. 1034.

⁸⁵⁷ Ibidem, art. 13, pág. 1033.

⁸⁵⁸ Ibidem, art. 36, pág. 1034. Trata sobre la reglamentación de exámenes.

⁸⁵⁸ Gil Ruiz, J. M^a, op. cit., págs. 72-73.

⁸⁵⁹ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Sección 3^a, Título I, Cap. I, art. 192.

Las maestras tendrán la misma dotación que los maestros, es decir, además de una habitación decente para sí y para su familia, pero el sueldo se reducía a dos tercios del asignado a los maestros.

Para Rosa María Capel Martínez, esta diferencia salarial parte de

*“ [...] la pervivencia de los conceptos tradicionales sobre sus funciones y en el carácter complementario que se le da a su jornal respecto del obtenido por los varones de la familia ”.*⁸⁶⁰

Para el aprendizaje y perfeccionamiento de las funciones maternas asignadas y orientadas al hogar, nadie mejor que otra mujer – la maestra – para inculcar tales valores. El acceso progresivo de la mujer al magisterio responde a coordenadas de funcionalidad y utilidad, en un sistema que requiere ineludiblemente de éstas para el cumplimiento de ciertas misiones; pero no hasta el punto de que su formación o su independencia económica les permita romper con el principio de sometimiento a la autoridad masculina, desde el reconocimiento pleno de su individualidad⁸⁶². También, los maestros y las maestras de escuela pública disfrutarán un aumento gradual de sueldo, con cargo al presupuesto de la provincia respectiva.⁸⁶³

Los requisitos⁸⁶⁴ para aspirar al magisterio de las escuelas públicas son:

- Tener veinte años cumplidos
- Tener el título correspondiente

Las escuelas se proveerán por oposición, a excepción de las plazas de maestros, cuya dotación no llegue a 3000 reales, y las de maestras cuyo sueldo se menor a 2000; que se harán mediante un concurso de méritos.⁸⁶⁵

Las escuelas de párvulos son también objeto de atención en la Ley de 1857, así se establecerán en aquellas capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10000 habitantes. Vuelven a ser menospreciadas educativamente hablando las mujeres y las niñas de la masa popular al poderse regentar las escuelas elementales incompletas así como las escuelas de párvulos sin necesidad de poseer el título correspondiente. Se podrán regentar

⁸⁶⁰ Capel Martínez, Rosa M^a: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1982, págs. 124-125.

⁸⁶² Gil Ruiz, op. cit., pág. 76.

⁸⁶³ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Sección 3^a, Título I, Cap. I, art. 196, pág. 804.

⁸⁶⁴ Ibidem, art. 180, pág. 803.

⁸⁶⁵ Ibidem, art. 185, pág. 804.

únicamente mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta local respectiva, y usado por el gobernador de la provincia.⁸⁶⁶

En cuanto a la Inspección, el Gobierno ejercerá su vigilancia sobre los establecimientos de instrucción tanto públicos como privados⁸⁶⁷. En cada provincia habrá un inspector de escuelas de primera enseñanza⁸⁶⁸. Los inspectores provinciales visitarán las escuelas de primera enseñanza de todas clases establecidas en su provincia, a excepción de la Normales de maestros y maestras, que serán visitadas por los inspectores generales de primera enseñanza. Estos velarán porque cumplan con los deberes de su cargo y que no infundan en sus discípulos doctrinas perniciosas o sea indigno por su conducta moral.

Para hacer efectiva la inspección por parte del Estado creó el Real Consejo de Instrucción Pública dependiente del Ministerio de Fomento, que se organizó por el Real Decreto 24 de diciembre de 1857⁸⁶⁹, y cuya más alta personalidad la constituía el Director general de Instrucción Pública. Todos sus miembros son nombrados por el Rey.

Este Consejo se divide en 5 secciones, una de ellas de primera enseñanza. El Gobierno oirá al Consejo en las siguientes cuestiones:

- Formación de reglamentos generales o especiales para el cumplimiento de la ley.
- En la creación o supresión de cualquier establecimiento público de enseñanza o autorización de privados a excepción de las escuelas de primera enseñanza.
- Creación o supresión de cátedras.
- En los expedientes de provisión de cátedras y en las de clasificación de antigüedad, categorías, jubilación y separación de profesores.
- En la revisión y modificación de programas de enseñanza.
- En la designación de libros de texto.
- En los demás casos que provenga la ley o los reglamentos.⁸⁷⁰

Cada capital de provincia contará con unas Juntas de Instrucción pública que:

⁸⁶⁶ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Sección 3ª, Título I, Cap. I, art. 181, pág. 803.

⁸⁶⁷ Ibidem, Sección IV, Título IV, art. 294, pág. 810.

⁸⁶⁸ Ibidem, art. 299, pág. 810.

⁸⁶⁹ Alcubillas, Tomo VI, pág. 811.

⁸⁷⁰ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Ley de Instrucción Pública, Sección 4ª, Título I, Cap. II, art. 256, pág. 808.

- Informarán al Gobierno en los casos previstos por la Ley y demás que se les consulte.
- Promover las mejoras de los establecimientos de primera y segunda enseñanza.
- Vigilar sobre la buena administración de los fondos de estos establecimientos.
- Dar cuenta al rector, y en su caso al gobierno, de las faltas que adviertan en la enseñanza y régimen de los Institutos.⁸⁷¹

Además por Real Decreto 23 de septiembre de 1857⁸⁷² se añaden otras funciones como son:

- Clasificar los pueblos según vecindario.
- Fijar el número y clase de escuelas que correspondan a cada pueblo.
- Promover su creación comenzando por las elementales de niños donde no las haya.
- Instruir expediente para el establecimiento de escuelas de adultos.
- Abrir un registro de los maestros y maestras de la provincia con expresión de edad, títulos, méritos, años de servicio, conducta y resultado obtenidos en la enseñanza.
- Determinar la cantidad de dinero consignado para las obligaciones de la primera enseñanza en cada pueblo y las cantidades necesarias para aumentar el sueldo a los maestros y maestras.
- Calcular el aumento gradual del sueldo y las jubilaciones de los maestros y maestras.
- Formar listas de niños y niñas comprendidos entre 6 y 9 años, con separación de los que reciben la enseñanza en escuela pública, en particulares o en su propia casa; de los que no reciben en parte alguna, y de los que por falta de recursos deban ser admitidos gratuitamente en las escuelas públicas.
- Proponer la cuota de las retribuciones o la cantidad que en su compensación convendría pagar al maestro con cargo a los fondos municipales.⁸⁷³

A nivel ya de pueblos se crearán las Juntas locales de primera enseñanza con las mismas funciones que las provinciales, sólo que éstas dirigirán sus informes a las provinciales.

Toda esta red jerárquica de instituciones dedicadas al cumplimiento de la Ley se regula y especifica detalladamente en el Reglamento general del

⁸⁷¹ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Sección 4ª, Título II, Cap. IV, art. 286, págs. 809-810.

⁸⁷² Alcubillas, Tomo VI, op. cit., pág. 1027.

⁸⁷³ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., disposiciones 9ª y 10ª, pág. 1027.

20 de julio de 1859⁸⁷⁴. Se deja al Alcalde de los pueblos y a las Juntas locales de primera enseñanza toda una serie de funciones y obligaciones que en muchos casos no podían cumplir por la escasez de presupuestos de estos municipios.

Así en el capítulo III del Título III de las Autoridades Civiles y de las Juntas de Instrucción pública, se considera obligación de los alcaldes⁸⁷⁵:

- Promover el establecimiento de escuelas de primera enseñanza.
- Procurar la creación de cualquier otro establecimiento de instrucción pública.
- Velar por las escuelas de primera enseñanza, tanto pública como privada, y de cualquier otro establecimiento de enseñanza que esté a cargo del pueblo.
- Cuidar de que en el presupuesto municipal se incluya la suma necesaria para satisfacer las obligaciones del ramo y se entreguen puntualmente las cantidades asignadas a los que deban percibirlas.
- Proponer al gobernador los individuos seglares de las Juntas locales y presidir las sesiones de esta Corporación.
- Ejercer las demás atribuciones que le imponga el reglamento de primera enseñanza.

A las Juntas locales incumbe:

- Visitar con frecuencia las escuelas, públicas y privadas, y presidir los exámenes anuales.
- Promover la creación de las que faltan para que la primera educación sea atendida en el distrito municipal.
- Dar cuenta a la Junta provincial en los meses de enero y julio de cada año de los resultados obtenidos durante el semestre anterior.
- Desempeñar en los pueblos que no siendo capital de provincia tenga instituto, las atribuciones que se indican en la ley.⁸⁷⁶

Desde el comienzo de la reforma de la enseñanza, existió un fallo de base al que no se puso remedio completo jamás: En el presupuesto del Estado se preveían partidas muy pequeñas, por no decir ínfimas, destinadas a la financiación de la instrucción pública. En efecto, se preveía como partida del presupuesto del Estado solamente un millón de reales anuales, para cubrir las necesidades de la enseñanza en aquellos municipios que no tuviesen medios suficientes para financiar la instrucción dentro de su

⁸⁷⁴ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., págs. 848-857.

⁸⁷⁵ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., Título III, Cap. III, art. 65, pág. 852.

⁸⁷⁶ Ibidem, art. 68, pág. 852.

jurisdicción. Prácticamente, los gastos de la instrucción quedaron a cargo de los pueblos, incluida la retribución de los maestros. Se comprende que los pueblos cubrieran solamente las necesidades más perentorias, y que muchas veces se contentasen con “mantener la fachada”.

En 1859, existían unas 22000 escuelas, el 99% de las mismas no rebasaban el nivel elemental, único obligatorio por la ley. Más de un tercio de estas escuelas eran incompletas. Gran número de maestros no tenían título alguno.

La instrucción pública era, pues, casi un mito. No es de extrañar que sólo 254 escuelas impartieran la enseñanza primaria superior, y que la segunda enseñanza se concentrara en unos 50 institutos del estado, y un número aproximadamente igual de colegios privados. La segunda enseñanza sumaba en 1857 unos 15000 alumnos. Casi todos ellos pasaban a la universidad y escuelas especiales. La universidad de Madrid casi duplicaba a la de Barcelona, y entre ambos reunían más de la mitad del alumnado universitario.

Con este panorama de la enseñanza pública de niños, no podíamos esperar un gran avance de la femenina, la cual no se consideraba necesaria y mucho menos imprescindible para ejercer su labor doméstica, función social prioritaria de la mujer de este siglo. Ya entonces, incluso se juzgaba que la masa obrera y campesina, de manera pragmática, no necesitaba saber leer ni escribir, ya que su función en la sociedad era el simple trabajo físico. Se olvidaba por completo la limitación casi absoluta que con ello se imponía a la libertad de expresión de las masas trabajadoras.

Por último, la Ley Moyano se caracteriza por su “moderantismo”, que fue una de las claves que le dieron perpetuidad. En primer lugar, por la continuidad propiciada e impulsada por los gobiernos de los “unionistas” de O’Donnell de 1858 a 1863, de los moderados y “unionistas” de 1863 a 1868, y en una fase posterior de los conservadores canovistas de 1874 a 1881. Y, en segundo lugar, por el tratamiento ponderado y moderno, dentro de la ideología “moderada”, de cuestiones esenciales en la Instrucción como la participación de la Iglesia en la Instrucción Pública, su inclusión o no en el articulado de la Ley, la propagación proporcionada de contenidos científico/naturales o de temas de moral y religión en la segunda enseñanza, la adscripción de los asuntos de la instrucción pública al Ministerio de Fomento y no al de Gracia y Justicia, etc.⁸⁷⁷

⁸⁷⁷ Capitán Díaz, A. : *Historia de la Educación en España*. Vol. II, Pedagogía Contemporánea, Dikinson, Madrid, 1994.

5.10. PERÍODO 1868-1900

5.10.1.- CORRIENTES FILOSÓFICAS Y CIENTÍFICAS Y SU REPERCUSIÓN EN LOS ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS Y CULTURALES

A partir de mediados del siglo XIX, la Universidad española, Ateneos, Sociedades culturales y otros círculos de opinión y debate se involucraron de un cierto aire de modernidad, gracias a la libertad y tolerancia académicas que propiciaron la presencia de diferentes escuelas ideológicas o científicas como fueron el hegelismo⁸⁷⁸, Krausismo⁸⁷⁹, neokantismo⁸⁸⁰, positivismo⁸⁸¹, neocatolicismo, etc. Con esta diversidad de tendencias la vida universitaria española parecía augurar buenos tiempos para su progreso y desarrollo cultural. Pero en realidad, no fue así, ya que las dos cuestiones universitarias unidas a otras causas de carácter científico y pedagógico, defraudaron los buenos presagios.

Como hemos comprobado, el pensamiento hegeliano no llegó a tener el arraigo que parecía anunciar. La fase de esplendor, acoge de 1868 a 1874, en su versión política a Emilio Castelar⁸⁸² (derecha hegeliana) y a Francisco

⁸⁷⁸ Vid. Hegel, G.W.F.: *Escritos Pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1991.

⁸⁷⁹ Vid. Jiménez García, A. : *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Cincel, Madrid, 1986 y Canalejas, F. de P.: “La escuela krausista en España”, en *Estudios críticos de Filosofía, Política y Literatura*. Madrid, 1872.

⁸⁸⁰ Vid. Urdanoz, T.: *Historia de la Filosofía*. Tomo IV, “Siglo XIX: Kant, idealismo y espiritualismo”. Madrid, BAC, 1975.

⁸⁸¹ Vid. Núñez Ruiz, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*. Madrid, 1975.

⁸⁸² Político español. Apoyó el republicanismo individualista, oponiéndose al federalismo socializante de Pi y Margall. A causa de un artículo contrario a Isabel II fue separado de su cátedra de Historia de España, lo que provocó manifestaciones estudiantiles. Permaneció exiliado en Francia hasta la revolución de 1868. El partido republicano le nombró triunviro junto a Pi y Margall y Figueras. Diputado a las Cortes constituyentes de 1869, partidario de la lucha legal desde el parlamento, desautorizó la sublevación republicanofederal de septiembre-octubre de 1869. Al proclamarse la República, ocupó la cartera de Estado en el ministerio de Figueras y, tras la dimisión de Salmerón, la presidencia del ejecutivo. Combatió simultáneamente contra carlistas y cantonalistas. A la reapertura de las cortes, su gobierno fue derrotado, lo que provocó el golpe de Estado del general Pavía. Restaurada la monarquía, representó a Barcelona en las primeras cortes de Alfonso XII. Defendió un republicanismo moderado y, al implantarse el jurado y el sufragio universal, consideró cumplidos sus objetivos. En Larousse 2000, op. cit., pág. 1059.

⁸⁸³ Político español. Su obra *La reacción y la revolución* constituyó las bases de su pensamiento político. Fundó la revista *La Razón* desde donde difundió sus teorías republicanas federales y socializantes. En 1866 se exilió a París donde se dedicó a estudiar a Proudhon. Después de la revolución de 1868, fue diputado por Barcelona, logró la firma del pacto nacional y el regreso a las cortes de los diputados federales. Al proclamarse la I República fue ministro de Gobernación y jefe del poder ejecutivo, pero los diputados intransigentes abandonaron las cortes y tras los levantamientos cantonales de Alcoy y Cartagena, tuvo que dimitir. En los últimos años de su vida, se convirtió en una figura legendaria, reclamada por los anarquistas, fascinados por su integridad y atraídos por sus ataques al poder y su defensa de la vida municipal y provincial. En Larousse 2000, pág. 4505.

Pi y Margall⁸⁸³ (izquierda hegeliana). En su fase de decadencia de 1875 a 1898, careció de apoyo social e intelectual.

Evidentemente a lo largo del siglo XIX se agudiza el enfrentamiento ideológico entre las dos Españas, dos corrientes ideológicas, culturales y políticas:

- 1.- La corriente tradicional, católica y conservadora
- 2.- La corriente liberal, laica y burguesa

Este enfrentamiento ideológico producirá una alternancia política que terminará por imposibilitar la convivencia nacional. Con la muerte de Fernando VII, en 1833, parece derrumbarse el antiguo régimen y la burguesía española se dispone a tomar el relevo en defensa de sus intereses de clase frente a los intereses del clero alto y de la nobleza terrateniente. Una dialéctica que dará tono a todo el siglo XIX español, y que enfrentará a los sectores conservadores y reaccionarios con los introductores de las nuevas ideas liberales.⁸⁸⁴

Las reformas de los liberales progresistas no dispusieron de tiempo material para llevarlas a cabo, ya que antes de que pudieran dar sus frutos eran anuladas por otras disposiciones de carácter moderado. La aparición del Krausismo como movimiento intelectual además de la influencia de las corrientes pedagógicas europeas va a determinar el devenir de todo el sexenio revolucionario y sus posteriores consecuencias. El Krausismo y el pensamiento liberal se identifican en que la práctica totalidad de los krausistas se encuadran dentro del pensamiento liberal decimonónico, es decir, que los krausistas son liberales en la práctica política⁸⁸⁵. Este pensamiento tuvo un fulgurante éxito entre las capas más progresistas de la sociedad española de mediados del siglo XIX, convirtiéndose incluso en una filosofía del Estado.

Los moderados y progresistas presentan modelos de filosofías distintas. Por un lado, los planteamientos políticos de los moderados se basan en el eclecticismo francés del filósofo Víctor Cousin, eclecticismo que en política recibe el nombre de doctrinarismo. Se propone conciliar los cambios sociales y mentales determinados por la revolución liberal con el mantenimiento de una continuidad histórica defensora de la tradición;

⁸⁸⁴ Jiménez García, Antonio: *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Cincel, Madrid, págs. 31-32.

⁸⁸⁵ *Ibidem*, pág. 32.

establece como tesis fundamentales la soberanía de la razón, la monarquía constitucional, los parlamentos bicamerales y el sufragio restringido.

La oposición política de los moderados está representada por los progresistas. Con el hundimiento de la monarquía de Isabel II, desembocará en la democracia cuyo principio fundamental es el sufragio universal. Con el tiempo, el grueso de la democracia acabará en el republicanismo. La doctrina más en consonancia con ellos fue el idealismo alemán fundamentalmente en Krause. Y será la figura de Sanz del Río⁸⁸⁶, quien dio un cambio completo de orientación a la España de su época.

La doctrina de Krause pretende conciliar los idealismos subjetivos de Kant y de Fichte con los idealismos absolutos de Schelling y de Hegel. No elabora su sistema a partir de un principio a priori sino que, comenzando por el análisis subjetivo de los contenidos de conciencia o del yo, llega al conocimiento del principio absoluto de todo lo existente. El sistema de la ciencia contiene todo el conocimiento y las ciencias particulares se integran y relacionan entre sí dentro de la ciencia universal, la ciencia del Ser que constituye un todo orgánico. El método de la ciencia es el sintetismo absoluto y comprende dos procesos: uno analítico-subjetivo y otro sintético-objetivo. El conocimiento del yo es el punto de partida de la ciencia que considerado en sí mismo es unidad, seidad y totalidad; y considerado en su interior contiene espíritu, cuerpo y hombre. El análisis del yo ha hecho posible que cualquier conocimiento tenga que ser vinculado a una de estas tres ideas genéricas: Naturaleza, Espíritu y Humanidad. Ellas juntas constituyen lo que se llama el Mundo o el Universo. Superior a ellos se encuentra el Ser Infinito de los cuales es su razón y fundamento. Con Dios se llega al final del proceso analítico. Pero es insuficiente para la construcción de la ciencia, por tanto, la síntesis es la parte objetiva. Mientras el análisis asciende de las partes al todo, la síntesis desciende del todo a las partes, de lo general a lo particular.⁸⁸⁷

La sintética comprende cuatro momentos deductivos:

- 1.- Expone lo que Dios es en sí mismo
- 2.- Lo que Dios contiene en su interior

⁸⁸⁶ Inicia sus estudios en 1830 en la Universidad del Sacro-Monte de Granada, realiza estudios de Derecho, obteniendo el grado de Doctor en Derecho Canónico. En 1840 en Madrid logró la licenciatura y el grado de doctor en jurisprudencia civil. Entró en contacto con los jóvenes liberales y progresistas. Leían el *Curso de Derecho natural* de Ahrens, que Navarro Zamorano había traducido al castellano. Estas lecturas le sirvieron para conocer la filosofía de Krause. Pero supo darle a esta filosofía una orientación nueva, pensando en los mismos problemas y teniendo en cuenta las peculiaridades hispanas, intentó ofrecer soluciones originales, a través de su cátedra de Ampliación de la Filosofía y su historia. Prefirió siempre el magisterio oral al pensamiento escrito, por ello, su obra es reducida y de difícil comprensión.

⁸⁸⁷ Jiménez García, op. cit., págs. 42-50.

- 3.- Se estudian las relaciones existentes entre Dios y el universo
- 4.- Analiza las ciencias particulares.

Las consecuencias morales de este planteamiento al concebirse Naturaleza y Espíritu en un mismo plano (y de igual forma sus respectivas y particulares manifestaciones: cuerpo y alma); además de en las nociones de superioridad o subordinación ; toda una línea de defensa de los derechos de la naturaleza y del cuerpo humano, ampliamente desarrollada con posterioridad por el krausismo español y ampliada también a los derechos del niño, la igualdad de la mujer y el respeto a los animales.⁸⁸⁸

Sanz del Río dá a la filosofía de Krause una orientación totalmente nueva, ya que pensando en los mismos problemas pero teniendo en cuenta las peculiaridades hispanas, intentó ofrecer soluciones originales. Las líneas maestras del pensamiento de Krause según él son:

- 1.- La posibilidad real de tener un conocimiento científico del Ser Absoluto.
- 2.- El convencimiento de que la ciencia se compone de dos partes: la analítica y la sintética.
- 3.- Este conocimiento científico del Ser Absoluto o Dios no sólo es posible, sino que necesariamente es imposible que todo hombre, si se entrega a la indagación de buena fe y pensando exclusivamente en la verdad, deje de llegar a él.
- 4.- La rigurosidad de su método científico: la intuición inmediata.
- 5.- La realidad del sistema tiene por objeto el fundamento de la idea, la intuición directa del Ser.
- 6.- La omneidad del sistema en virtud de la cual todo está contenido en el Ser Absoluto, principio del ser y del conocer.⁸⁸⁹

Evidentemente tiene ya prefijado Sanz del Río todo un programa para la regeneración moral e intelectual de España, y se preocupa por la parte del sistema de Krause, que habrá de enseñar y, además por el modo en que deberá hacerlo para que sea útil y conveniente.⁸⁹⁰

1860 fue considerado como el año cero de la escuela krausista, es el año en que publica Sanz del Río *El Ideal de la Humanidad para la vida*⁸⁹¹, que

⁸⁸⁸ Jiménez García, op. cit., pág. 53.

⁸⁸⁹ Ibidem, págs. 76-77.

⁸⁹⁰ Vid. Martín Buezas, F.: *El krausismo español desde dentro. Sanz del Río: Autobiografía de intimidad*. Madrid, Ed. Tecnos, 1978.

⁸⁹¹ Traducción y adaptación de una obra de Krause de título semejante. Se consideró el libro de "horas de varias generaciones de Krausistas" según Ríos Urruti: 1916, pág. 26. Según Manuel Ruiz de Quevedo en dos terceras partes es original.

es una exposición completamente libre de su sentido, del sentido de Krause, acomodada al espíritu de nuestro pueblo y a las más apremiantes necesidades de su cultura. Es también una obra moral porque nos marca las pautas de comportamiento para entrar definitivamente en la edad armónica de la historia.

El hombre, definido como la síntesis perfecta y armónica de dos esencias, la Naturaleza y el Espíritu, en su progresiva perfección ha de alcanzar su propio destino unido a Dios y al mundo. Por ello, debe conocer en la ciencia a Dios y el mundo; debe en el claro conocimiento de su destino educarse a sí mismo.

La esencia de la filosofía krausista es:

1. El hombre es idea en cuanto que se nos presenta como imagen viva de Dios.
2. El hombre es historia en cuanto que su evolución supone la paulatina realización de esa idea en el tiempo.
3. El hombre es voluntad moral, ya que todos sus actos deben encaminarse hacia el cumplimiento de su destino.⁸⁹²

Por tanto, hay tres formas de considerarse al hombre: de manera metafísica, histórica y ética. Pero para el cumplimiento de su destino necesita asociarse con otros hombres y se concreta en la humanidad. Las sociedades pueden ser de tres tipos:

1.- Sociedades personales

Se componen de la familia, la amistad y el pueblo o nación. En la familia se resuelven las primeras oposiciones de nuestra naturaleza: la del sexo, a través del matrimonio, y la de las edades, a través de las relaciones paterno-filiales.

Defiende la igualdad de la mujer respecto del hombre tanto dentro como fuera del matrimonio, y, de igual modo, los derechos de los niños y de los ancianos:

“El hombre ... ama y respeta la peculiar excelencia y dignidad de la mujer. Cuando observa que esta mitad

⁸⁹² Según López Morillas analizando la definición de Sanz del Río: *“El hombre, imagen viva de Dios es capaz de progresiva perfección, debe vivir en la religión unido con Dios, y subordinado a Dios; debe realizar en su lugar y esfera limitada la armonía de la vida universal, y mostrar esta armonía en la ciencia a Dios y el mundo; debe en el claro movimiento de su destino educarse a sí mismo”*. Sanz del Río: 1985, pág. 65, en Jiménez García, pág. 85.

esencial de la humanidad está hoy en unos pueblos oprimida y degradada, en otros postergada, o abandonada en su educación por el varón, que hasta ahora se ha atribuido una superioridad exclusiva; cuando observa que la mujer dista hoy mucho del claro conocimiento de su destino en el todo, de sus derechos y funciones y altos deberes sociales, se siente poderosamente movido a prestar ayuda y ⁸⁹³ fuerza a la mujer”.

2.- Sociedades reales

Aquellas constituidas en razón de las obras reales humanas: la ciencia y el arte. La ciencia no sólo enseña al hombre a conocer el mundo, sino también a Dios. Complemento de ésta es el arte, a través del cual contemplamos la encarnación de lo infinito en lo finito.

3.- Sociedades formales

En ellas se basa toda la reforma social del krausismo: la moralidad regula todos nuestros actos tanto individuales como sociales de acuerdo con la máxima obra conforme a tu buena naturaleza en Dios.

El derecho proporciona las condiciones necesarias para la realización del destino humano. El estado es la manifestación pública del derecho. Los diversos estados políticos sólo son momentos en el desarrollo histórico hasta la consecución de una ciudad terrena o Estado-tierra, es decir, un Pueblo y un Estado común. Se afirma la primacía absoluta de la razón, y el papel de la fe es suplantado por la ciencia.

Entre los personajes más representativos del movimiento krausista en España destacan:

1. Primera generación (nacidos entre 1832 y 1835). Pertenecen a ella Sanz del Río, Fernández y González, Canalejas, Federico de Castro, Fernández Ferrez, Romero Girón, Miguel Carmona, Montero Ríos y Fernando de Castro.
2. Segunda generación (nacidos entre 1838 y 1842). Constituye el núcleo difusor del krausismo y son Giner de los Ríos, Salmerón, Azcárate, Labra, Uña, Figuerola, Marangés, Hermida, Moreno Espinosa, Álvarez Espino y Romero de Castilla.

⁸⁹³ Jiménez García, op. cit., pág. 86.

3. Tercera generación (nacidos entre 1845 y 1850). Son los últimos discípulos directos de Sanz del Río, la mayoría profesores del Colegio Internacional de Salmerón, fundado en 1866 y precedente inmediato de la Institución Libre de Enseñanza. Son Rute, González de Linares, José de Caso, Lledó, Sales y Ferré, González Serrano, Revilla, Hermenegildo Giner, Ruiz Chamorro y los hermanos Laureano, Alfredo y Salvador Calderón.⁸⁹⁴

Para estos hombres, la educación es la palanca de mando de las sociedades modernas. Ya decía Benot : “*El que sea dueño de la educación cambiará el mundo*” .⁸⁹⁵

Todos estos hombres van a la búsqueda de una solución en un ambiente universitario. En ellos se deduce la existencia de círculos muy sensibles a los problemas de la educación y una inadaptación general a las condiciones históricas presentes. Los múltiples debates de teoría escolar, que agitaron a los medios intelectuales del último cuarto del siglo, parece que fueron privilegio de una minoría, de una élite y de algunos círculos económicos, pero no llegaron a la masa, no crearon un movimiento y menos aún una fuerza de opinión tal que pudiera hacer presión sobre los medios políticos. La nación, dice Posada, no siente los problemas.⁸⁹⁶

La ausencia de presión de las masas, bajo un régimen de monarquía constitucional, es una debilidad que perjudica a la élite misma. Esas élites han perdido la posibilidad de actuar directamente sobre el poder, que se hace más difuso cuanto más avanza el siglo XIX..

La filosofía de Krause parece a Sanz como el aliento capaz de organizar las actividades humanas y el espíritu de cooperación en un sentido universal de la vida, en la convicción de que los designios de la Providencia se realizan en el mundo. Este sentido religioso, moral y práctico, es lo que explica su profunda influencia en el Renacimiento espiritual de España. La elección de Krause en una época en que dominaba el ambiente de la filosofía alemana con el pensamiento de Hegel causa sorpresa. Pero la situación espiritual de España lo explica. El espíritu español fue siempre hostil a la elucubración puramente abstracta. Fue, además, siempre cristiano y aún en lo íntimo católico. Se trataba de renovar el viejo espíritu, no de destruirlo. Y el viejo espíritu se halla en la

⁸⁹⁴ Cacho Viu, V.: *La Institución Libre de Enseñanza: I: Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid, Ediciones Rialp, 1962.

⁸⁹⁵ Turín, Ivonne, op. cit., pág. 4.

⁸⁹⁶ Turín, I., op.cit., pág. 8.

Philosophia Christiana , en las elucubraciones de Luis Vives, en la gran tradición mística. Era preciso conciliar la tradición con la renovación. Nada más propio para ello que el racionalismo armónico de Krause y el panenteísmo de su doctrina metafísica y religiosa. Mediante el primero se lograba reunir en la unidad de la misma doctrina las exigencias del racionalismo con los dictados del corazón. Mediante el segundo, sin dejar de buscar lo divino en la Naturaleza, se salvaba la trascendencia de Dios. Con lo uno y lo otro se abría ante el espíritu racional, la posibilidad de una ulterior proyección mística y contemplativa.⁸⁹⁷

Por ello, el movimiento krausista da un nuevo vigor a estas cuestiones de educación.

Junto a Sanz del Río, Giner de los Ríos⁸⁹⁸ es el hombre emblemático de la nueva pedagogía, para quien el problema de España es también “una cuestión de escuela”.⁸⁹⁹

Extraña particularmente el escaso lugar reservado a los problemas económicos en una época en que se fundan en Europa los sindicatos, la Internacional del trabajo, etc., mientras que se resalta el tono universitario de la Revolución de 1868. El por qué de este hecho se basa en tres cuestiones fundamentales: centralización, secularización y coeducación, y, consecuencia de ello, libertad de enseñanza. Este espíritu de libertad aprovechando las situaciones adquiridas, iban a multiplicar los problemas políticos, sociales y religiosos, y, entre ellos, los problemas de educación y escuela. El espíritu de autoridad domina en la Iglesia. Este principio de autoridad también está en el Estado, en la familia, el marido la ejerce sobre su mujer, el padre sobre sus hijos; relaciones de autoridad en la sociedad, entre las clases sociales; y en un plano más individual, entre amos y servidores. El espíritu de libertad destruye todo eso, o más bien amenaza con ponerlo en tela de juicio, no sólo en las instituciones civiles que ya les entreabren sus puertas, sino , lo que es más grave, en los estilos de vida y en las estructuras más internas de las relaciones sociales.⁹⁰⁰

⁸⁹⁷ Xirau, Joaquín: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. Ed. Ariel, Barcelona, 1969, págs. 21-22.

⁸⁹⁸ Comienza sus estudios universitarios en Barcelona. Aquí recibe su primera iniciación filosófica. En Granada se licencia en Derecho iniciando un conocimiento más profundo de la filosofía alemana. Publica sus primeros escritos políticos en la Revista Meridional iniciando también su amistad con Nicolás Salmerón con el que coincidirá en las aulas universitarias de la Central en Madrid, ambos como catedráticos. En el Ateneo conocerá a Sanz del Río, introductor de la filosofía de Krause. Sufrirá los efectos de la corriente antikrausista y es separado de su cátedra junto a Salmerón por el ministro Orovio. A partir de aquí funda la Institución Libre de Enseñanza, desde la que tratará de defender sus ideas pero alejándose de la actividad pública. En Molero Pintado, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de renovación pedagógica*. Anaya, Madrid, 1985.

⁸⁹⁹ Turín, Y., op. cit., pág. 9.

⁹⁰⁰ *Ibidem*, págs. 13-14.

En este nivel se plantean los problemas de educación. Por la educación, la sociedad transmite, se perpetúa ella misma. Es el medio de que dispone para enseñar a los más jóvenes lo que ella ha sido y lo que ellos deberían ser. Así se explica la angustia de una sociedad ferozmente aferrada a sus tradiciones, hostil, a priori, a todo cambio. El clima de libertad, más que las leyes mismas, multiplicaba así las cuestiones planteadas por la educación. La libertad complica la vida, multiplica los derechos y plantea a cada instante cuestiones de fronteras. Por eso, el drama de esa sociedad oficial española que, pese al hundimiento en toda Europa de las viejas estructuras del antiguo régimen, trata desesperadamente, contra viento y marea, de resistir.

El neocatolicismo surge por la polémica suscitada por los católicos tradicionales con motivo de la defensa de la doctrina católica en los ámbitos universitarios y culturales frente al liberalismo, al krausismo, incluso al catolicismo liberal, y contra las tesis materialistas y positivistas. El enfrentamiento dialéctico viene desde principios del siglo XIX, con Jaime Balmes⁹⁰¹ y Juan Donoso Cortés⁹⁰² que atacaban ya las doctrinas materiales en materia de fe y costumbres. Tal actitud repercutió negativamente en las tareas científicas y filosóficas de muchos católicos que recelaron los nuevos horizontes del saber y, por desgracia para la Iglesia, los nuevos problemas sociales. En los años que preceden a la revolución del 68 se acentuó como contraste un tradicionalismo católico a ultranza y un escolasticismo radical que dificultaban la libertad de cátedra y restaban credibilidad a la genuina tradicionalidad cristiana y al verdadero método escolástico como instrumento de saber. El “neocatolicismo” surgió de una actitud radical contra todo sistema o corriente de pensamiento susceptible de conclusiones heterodoxas o, al menos, dudosas con respecto a la doctrina católica, declarada y confirmada en el Syllabus (1864) y en el Concilio Vaticano I (1869-1870).⁹⁰³

En una sociedad tan dividida, la educación resulta el problema central porque es el agente de la victoria. Los problemas de la enseñanza se incluyen en el marco general de una situación histórica en pleno

⁹⁰¹ Publicista y filósofo español. Ingresó en el seminario de Vic. Cursó Filosofía y Teología en Cervera. Catedrático de matemáticas en Vic, se interesó por el movimiento intelectual francés. Es el filósofo más importante de la España del siglo XIX, moderniza la escolástica y, a impulsos de la filosofía escocesa “del sentido común”, centra su atención en el problema de la certeza y en el criterio de ésta. Secretario del nuncio en Madrid en 1847. En Larousse 2000, tomo II.

⁹⁰² Escritor y político español. Liberal conservador, fue secretario de la presidencia con Mendizábal. Diputado por Cádiz en 1837, en 1840 redactó desde París el manifiesto que la ex regente M^a Cristina dirigió a los españoles, convirtiéndose en su hombre de confianza. Tras la revolución de 1848 pasó a defender posturas de extrema derecha. Critica la secularización de la política y defiende su subordinación a la Iglesia. Su pensamiento filosófico y político influyó en toda la derecha española posterior, e interesó a la extrema derecha alemana entre la 1^a y 2^a guerras mundiales. En Larousse, pág. 1785.

⁹⁰³ Capitán Díaz, vol. II, op. cit., págs. 138-139.

movimiento, heredada del siglo XVIII, pero, sobre todo, marcada por los acontecimientos del 1868. Hasta entonces la Iglesia aseguraba la función docente. La proclamación de la libertad del niño trastorna todas las tradiciones escolares, uniformemente basadas en el principio de autoridad.

La sociedad sufre al mismo tiempo una evolución política y una evolución económica que afecta al contenido de la educación. La libertad pone también sobre el tapete la condición social de la mujer y, por tanto, la cantidad y calidad de la instrucción que podría eventualmente recibir. Aunque España haya vivido separada de Europa, no deja de recibir algunas influencias. Influencias tendentes a destruir el clericalismo, movimiento iniciado en el siglo XVI y que alcanza en el siglo XIX a España, y también cómo no a las instituciones escolares.⁹⁰⁴

El año 1868 impone juntas la libertad de conciencia, la libertad de ciencia y las libertades políticas e individuales. Se tiende a la secularización de toda la vida y de ahí surge el conflicto de las dos fuerzas que luchan:

- La iglesia, que se refugia en la tradición y en antiguos privilegios.
- El nuevo régimen, que emancipa y seculariza todo el sentido social del fin humano bajo la ley del progreso, proporcionando otra noción de hombre.

Las cuestiones planteadas por la libertad por la libertad de conciencia y la independencia científica se unen en lo que concierne a la educación, al problema más limitado de la división de atribuciones entre Iglesia y Estado.

En estos tiempos hay una exaltación de la personalidad humana, debida al derecho y la democracia, y toma relieve el poder y la iniciativa de la individualidad, lo mismo en la esfera social que en la política, científica y religiosa. Como consecuencia, la fe ha de ser ante todo, individual, personal y ello significa también que escapa a cualquier obligación impuesta por el Estado para hacerse asunto de cada uno; regulado por la libre decisión de las conciencias. El Estado no podrá ya imponer un dogma particular ni por sus leyes ni por su enseñanza. Se intenta la supresión de la religión del Estado. Pero los partidarios de la enseñanza confesional alegan que sin espíritu religioso, la educación es incompleta. Sin embargo, los liberales y krausistas consideran que precisamente si hay educación religiosa que deba darse en la escuela es la de la tolerancia positiva; de ahí que se deba excluir la enseñanza confesional o dogmática no sólo de las

⁹⁰⁴ Turín, Y., op. cit., págs. 15-16.

escuelas públicas sino también de las privadas. Francisco Giner y Salmerón estaba en esta línea de defensa de la laicización del Estado. El problema era ponerse de acuerdo sobre algunos valores comunes que pudieran ser admitidos por todos, creyentes y no creyentes. Otro problema que conlleva este planteamiento es la desaparición del consentimiento al control general de la Iglesia sobre la investigación científica.⁹⁰⁵

Para los liberales, el Estado es el único órgano capaz de imponer una paz formada con los derechos de todos. Por ello, los partidarios de la secularización pedirán al Estado a partir de 1869, que haga respetar escrupulosamente la legalidad en cuanto a la fuerza y la solidez adquirida por la Iglesia⁹⁰⁶ en el terreno de la enseñanza. El poder del Estado no ha dejado de crecer durante todo el siglo XIX. Ello es una garantía de poder, pero la enseñanza no ha pasado al Estado completamente y otra de las causas es cuestión económica.

Para los liberales, la transferencia al Estado del poder de enseñar que tenía la Iglesia es la última de una serie que asegura en adelante la total y efectiva soberanía del poder. Las recientes transformaciones, que se están produciendo con los movimientos revolucionarios del 1868, perjudican a la vez a la Iglesia y a las clases acomodadas de la sociedad, por lo que ambas procurarán unirse para resistir mejor. La Iglesia, cuyos privilegios están lesionados por todas partes por las ideas nuevas; es una aliada natural de los conservadores.

La crisis de 1868 es la consecuencia de las guerras civiles que opusieron a los liberales, defensores de los Borbones, y a los carlistas. Pero detrás de los carlistas, los liberales y más tarde la propia derecha unida a los Borbones, ven que se perfila la sombra del clero, en particular de las órdenes religiosas, en su mayoría dedicadas a la enseñanza.⁹⁰⁷

La mentalidad española, sin embargo, no se inclina fácilmente a la tolerancia que supone la libertad. Para ello, la acción liberal es aquí más incierta que en otras partes. El mismo Romanones decía:

*“ Lo que temo es que, dado que el principio de libertad reconocida en su existencia por las leyes no lo está en el espíritu del pueblo ”.*⁹⁰⁸

⁹⁰⁵ Turín, Y., op. cit., págs 21-29.

⁹⁰⁶ Vid. Castro, Fernando de: *Discurso sobre los caracteres de Iglesia española*. Madrid, 1866.

⁹⁰⁷ Vid. Lida, Clara E. y Zavala, Iris M.: *La revolución de 1868. Historia, pensamiento, Literatura*. New York, Las Américas Publishing Co., 1970.

⁹⁰⁸ Turín, Y., op. cit., pág. 34.

La secularización de la enseñanza estrechamente unida a los progresos del espíritu de la libertad y la aparición del régimen democrático, iba en el mismo sentido. Toda la seguridad de los revolucionarios del 68 no pudo impedir el fracaso de la República. El régimen constitucional de la Restauración era un tímido ensayo de democracia. En régimen de democracia, la instrucción debía ser nacional, haría el cimiento nacional. Entre los doctrinarios republicanos, entre ellos Salmerón y los de la generación del 1868 afirma:

*“ Lo que hay es que formar al hombre, al ciudadano, y en la doble relación de la cultura para el progreso del país, la abnegación, el sacrificio, ... Pues si se agrega la base indeclinable de que de esa relación se deriva la de la condición democrática en que radican los poderes del Estado cuando se hace del hombre un ciudadano y en el ejercicio de la soberanía comparte los poderes e interviene en ellos, se impone el ineludible deber de que no haya hombre, en una nación que no sea bastante culto para el ejercicio de su derecho, para la función de su poder”.*⁹⁰⁹

La democracia española carece de una opinión ilustrada, por eso, Cossío insiste en la idea:

*“Empezad lo más pronto posible, no me cansaré de decirlo, la reforma de las Escuelas Normales, de las que depende todo el programa de enseñanza y con él la formación del espíritu público [...]. Porque en España, [...], hay sabios, [...]; lo que no hay es un pueblo: un pueblo que viva con la libertad de pensar, con una opinión independiente y propia”.*⁹¹⁰

El ciudadano debe ser capaz de hacer frente a las responsabilidades del sufragio universal, pero también a la que supone la creación de jurados democráticos y el poder creciente de la corporación, es decir, del sindicalismo. Los partidarios de la democracia comprenden que ésta será ficticia mientras el pueblo no se interese en ello. Vencer la inercia de las masas. Por ello, la democracia era también un llamamiento a la cultura, porque afirmaba y proponía realizar la igualdad de todos. La del derecho a la instrucción y el deber de asegurar su realización era una de las obligaciones más sagradas de un régimen democrático, puesto que

⁹⁰⁹ Discurso de Salmerón, Diario de Congresos de 22 de mayo de 1895, pág. 3835.

⁹¹⁰ Intervención de Cossío en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pág. 116.

aseguraba un progreso mucho más real que la igualdad política. Es lo que Posada llamaba el contenido social de la democracia. La democratización de la cultura, la eventualidad de una cultura para todos, planteaba el problema de su contenido. Evidentemente, no se trataba de discutir la instrucción primaria en el nivel de una lección de lectura o de escritura, se trata de completar un poco esa formación.

El siglo XIX ve nacer una nueva materia: la Pedagogía, que va a ser la más importante aliada de una moral laica que desarrollaba hasta límites insospechados la conciencia individual y la convicción de que todos los problemas del momento se reducían al problema educativo.

Desde la aparición del krausismo en España, se desató una fuerte reacción por parte de los elementos más tradicionalistas y conservadores de la vida cultural y pública. Varias polémicas surgen durante la segunda mitad del siglo XIX y en todos late el problema religioso de una sociedad en vías de secularización y de una iglesia católica que ve cómo pierde sus privilegios tradicionales y, en especial, el de la educación. Se desencadenó desde 1854 una campaña contra Sanz del Río y su doctrina. López-Morillas

*“[...] reclama la intervención del poder público para poner coto a una manera de pensar cuya rápida propagación se barrunta serios peligros para la religión, el Estado y la sociedad. [...] el grupo llamado neo-católico el cual asume la defensa del catolicismo contra las tendencias secularizantes [...] de la democracia liberal”.*⁹¹¹

El discurso de 1857, pronunciado por Sanz del Río para inaugurar el año académico será tomado para combatir el pensamiento krausista. En el periódico carlista *La Esperanza*, lo ataca porque supone un peligro para la religión católica. Por su parte, Orti y Lara publica una *Impugnación del Discurso*⁹¹² basada en 3 puntos:

- 1.- La oscuridad del lenguaje
- 2.- Los errores de la filosofía alemana moderna

Para ellos la enseñanza que propone el discurso es inmoral e impía, a la vez que soberbia y orgullosa al creer que la razón sola basta para alcanzar

⁹¹¹ López Morillas, J.: *El Krausismo español: perfil de una aventura intelectual*. México, Fondo de Cultura Económica, 1980, pág. 181.

⁹¹² De 1857, vid. págs. 5-44.

la verdad. De ahí que es necesario tomar medidas contra la cátedra de Sanz del Río, foco infeccioso para la juventud española:

*“La juventud española que ama la ciencia, que desea cultivarla para dedicarse luego a la enseñanza, acude hoy a Madrid, donde una funesta centralización universitaria ha puesto las condiciones y los medios todos de habilitarse para el profesorado. La cátedra que desempeña el señor Sanz del Río es única en España, de manera que su doctrina es como la fuente en que han de beber los futuros maestros de la juventud española”.*⁹¹³

Pone de manifiesto los errores religiosos de Sanz del Río, tomados de los filósofos protestantes que copia e interpreta, como signo inequívoco de un intento de destruir los fundamentos de la religión católica.

3.- La independencia de la ciencia

Para Orti y Lara concebir la ciencia con independencia absoluta de la Iglesia y del Estado es un gravísimo error tomado del Curso de Derecho Natural de Ahrens por los krausistas españoles.

En 1860, publica el Ideal de la Humanidad, que recrudecen los ataques de Orti y Lara; hasta tal punto que Aparisi y Guijarro en 1864, en una conferencia llega a pronunciar que

*“[...] la razón iluminada por la fe se llama Santo Tomás de Aquino, la razón enemiga de la fe se llama Federico Krause”.*⁹¹⁴

En 1864, bajo el pontificado de Pío IX, se publican la Encíclica Quanta Cura y el Decreto Syllabus⁹¹⁵. En la Encíclica, el Sumo Pontífice defendía taxativamente la competencia de la Iglesia en el campo doctrina y calificaba de libertad de perdición todos los liberalismos. Por el Syllabus se condenaban 80 proposiciones que incluían el panteísmo, el naturalismo, el socialismo, el comunismo, la masonería, el indiferentismo, el racionalismo y el liberalismo. La publicación de estos documentos intensificó el ataque de los tradicionalistas desde las Cortes saliendo en defensa de la ortodoxia

⁹¹³ Orti y Lara, op. cit., pág. 24.

⁹¹⁴ Diputado carlista, en Jiménez García, op. cit., pág. 173.

⁹¹⁵ Vid. Pío IX: Syllabus. En *El Magisterio de la Iglesia*. Barcelona, Herder, 1955, págs. 404-413.

religiosa y de una enseñanza católica, y pidiendo la expulsión de determinados profesores en virtud del artículo 2º del Concordato de 1851⁹¹⁶, el cual explicitaba que toda enseñanza debía estar en conformidad con la doctrina católica y daba autoridad a los prelados para que ejerciesen el control. En seguida se oyeron las denuncias en la Cortes contra los profesores heterodoxos, principalmente contra Sanz del Río y, esto hace posible que su *Ideal de la Humanidad para la vida* sea incluido en el índice de libros prohibidos de 1865. Aun con esos precedentes, el Estado no se atrevía a tomar medidas contra los profesores denunciados, empeñado como estaba en la secularización de la enseñanza. Ante esto, Ortí y Lara inicia una campaña de prensa en el diario tradicionalista *El pensamiento español* durante marzo y abril de 1867, con el fin de conseguir la intervención natural y legítima de la Iglesia en la enseñanza oficial. Denunciaba la enseñanza inadecuada, no ajustada al principio católico y distinguía entre textos muertos y textos vivos.⁹¹⁷ Los textos muertos eran aquellos libros dañados, adoptados como textos en la época en que se establecía la enseñanza oficial sobre la base de la secularización. Con el nombre de textos vivos se refería a los catedráticos que profesaban doctrinas anticatólicas cuyas ideas transmitían desde sus cátedras. Consideraba ésta la más perniciosa pues la atención de la palabra cautivadora de maestro por parte de los alumnos hacía que interpretaran sus ideas como dogmas de eterna verdad. Por ello, era urgente expulsar del recinto universitario a los textos vivos y prohibir la lectura de los textos muertos.

En los primeros meses de 1868 son expulsados de su cátedra Sanz del Río, Fernando de Castro, Nicolás Salmerón y Francisco Giner de los Ríos, con el motivo aparente de la negativa de Salmerón y de Castro a firmar un escrito de adhesión a la monarquía, el expediente incoado a Sanz del Río por la inclusión de *Ideal de la Humanidad para la vida* en el índice de libros prohibidos y la solidaridad de Giner con los anteriores; cuando la causa real estaba en la influencia alcanzada por los krausistas y demás catedráticos demócratas, sembradores de ideas progresistas y liberales entre la juventud universitaria española.⁹¹⁸

La revolución de septiembre de 1868, que destrona a Isabel II, les entregará la universidad para que la transformen radicalmente a estos catedráticos expulsados: Fernando de Castro es nombrado rector, Sanz del Río, decano de la Facultad de Filosofía y letras y Francisco Giner se

⁹¹⁶ Vid. Pérez Alhama, op. cit.

⁹¹⁷ Ortí y Lara, J.M. : “Las cinco llagas de la enseñanza pública”, artículos de *El Pensamiento español*, marzo-abril de 1867.

⁹¹⁸ Jiménez García, op. cit., pág. 133.

encargará del Boletín-Revista de la Universidad, órgano difusor de las ideas del reformismo krausista en el poder. Pero tras la experiencia revolucionaria, las aguas vuelven a su cauce que no eran otros que la intransigencia dogmática y el clericalismo reaccionario. La restauración alfonsina trae de nuevo como ministro al marqués de Orovio, que había sido el causante de las primeras expulsiones de 1868 y en 1875 daba al traste con la libertad de enseñanza conseguida en 1868 y expulsaba de nuevo a numerosos catedráticos.⁹¹⁹

En el tema de la libertad, aplicable a todos los ámbitos, la servidumbre será la culpable para ellos del atraso secular en que se encontraba la nación. Las fuerzas progresistas, entre las que se encontraban los krausistas, se habían confabulado en la revolución de 1868. La libertad es para los krausistas un bien irrenunciable, estrechamente ligado al sentido moral del deber. De ahí, su defensa de la libertad de cátedra y de enseñanza, así como la del alumno. Salmerón, en un artículo de 1869, fustiga el sistema tradicional de la educación y enseñanzas oficiales. Para el futuro presidente de la I República, la ciencia ha estado sometida y encadenada al poder político, enemigo de la cultura y de la dignidad humana, con lo que se explicaba el atraso de la cultura española.

*“Los frutos de la ciencia y su importancia social están en razón directa de la libertad que ha ido conquistando. No sólo es de rigurosa justicia, bajo el principio inconcuso de derecho, que todo hombre debe ser libre en su vocación, y cada fin libre igualmente entre sí, e igual en su relación con los demás, para que ninguno llegue a invadir o sojuzgar los otros, sino también de conveniencia suma, según el consejo de la experiencia: emancipar la enseñanza de todo extraño poder y convertirla en una función social, sin otra ley interna que la libre indagación y profesión de la verdad, ni más ley externa que la que haya de regir a toda sociedad humana, ni otro reglamento que el de la propia organización de la ciencia como una obra sistemática”.*⁹²⁰

La experiencia del sexenio revolucionario no fue por los cauces imaginados, tanto es así que se vuelve a la situación anterior a 1868. En febrero de 1875 se publica un real decreto sobre libros de texto y programas y una circular del Ministerio de Fomento dirigida a los rectores

⁹¹⁹ Historia de España, Club Internacional, op. cit.

⁹²⁰ Jiménez García, op. cit., pág. 140.

con el fin de que ejercieran una labor de policía, procurando que no se enseñara nada contrario al dogma católico ni a la sana moral ni se explicara nada que atacara directa o indirectamente a la monarquía constitucional ni al régimen político, casi unánimemente proclamado por el país. Ambos documentos suponían un atentado a la libertad de cátedra y de enseñanza y el profesorado progresista no tardó en levantar sus protestas ante la autoridad académica correspondiente.

Augusto González de Linares, Laureano Calderón y Arana, Francisco Giner, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón fueron expulsados del cuerpo de catedráticos, deportados y encarcelados. A todas luces se veía desproporcionado el castigo frente a la falta cometida por los profesores. Hubo solidaridad por parte del resto del profesorado: Muchos renunciaron a sus cátedras (Castelar, Montero Ríos, Hermenegildo Giner, Moret, ...) y otros protestaron, aunque no se tomó ninguna medida disciplinaria contra ellos. La monarquía restaurada pretendía con este castigo dar aviso a la oposición liberal y progresista de que no se toleraría nada que viniese del bando contrario.⁹²¹

Ramón de Campoamor⁹²² se ensaña contra estos catedráticos implicados en la segunda cuestión universitaria. Niega la posibilidad de armonizar la afirmación panteísta con la negación dualista, ante esto vuelve Canalejas a defender la esencia cristiana del “panenteísmo”, a medio camino entre el panteísmo y el dualismo:

*“Yo creo que la doctrina de Krause [...] fortalece y vivifica la enseñanza cristiana, que no quiere panteísmos ni dualismos y que quiere que siendo yo, como individuo, distinto esencialmente de Dios y eterno como Dios, no sea ni exista fuera ni hijos de Dios”.*⁹²³

Menéndez Pelayo⁹²⁴ tenía una verdadera fobia a los krausistas desde sus años de estudiante, en 1874, cuando Salmerón no le permitió presentarse al examen de Metafísica. Todos los tópicos contra el krausismo los engloba contra Sanz del Río: su estrechez mental, su sectarismo, su oscuridad expositiva y su heterodoxia religiosa. También se ensaña contra Fernando de Castro. El catolicismo intransigente y castizo no podía ver con buenos

⁹²¹ Jiménez García, op. cit., pág. 141.

⁹²² Poeta español. Adscrito al partido moderado, publicó dos escritos de carácter político: *Historia Crítica de las Cortes Reformadoras* (1845) y *Filosofía de las Leyes* (1846). En 1855 escribió *El Personalismo* donde expone sus ideas sobre la religión, Literatura, Filosofía política. En Larousse, pág. 942.

⁹²³ Jiménez García, op. cit., pág. 176.

⁹²⁴ Vid. *Historia de los heterodoxos españoles*, Vol. VI, Madrid, CSIC, 1965.

ojos cualquier intento secularizador y europeísta y así la pureza krausista desaparece gradualmente al pasar el tiempo, aunque conservando el sentido ético de la vida en todos los ámbitos, la visión totalizadora y orgánica de la realidad, el reformismo social.

Durante el sexenio revolucionario, la libertad de prensa propicia la entrada en España de nuevas corrientes de pensamiento como el positivismo. Se hizo de esta filosofía una utilización política vinculándola al liberalismo progresista que había coadyuvado a traer el régimen democrático. No se trata de un positivismo puro. A esta concepción se irá plegando poco a poco un determinado grupo de krausistas; entre ellos, Nicolás Salmerón⁹²⁵, Urbano González Serrano⁹²⁶, que también enlazará con la psicología del momento. A la psicología hay que vincular también al krausopositivismo de Francisco Giner, Adolfo Posada⁹²⁷ y Gumersindo de Azcárate⁹²⁸ en la psicología y Manuel Sales y Ferré⁹²⁹ en la antropología y en la sociología. Por último, Julián Besteiro⁹³⁰, y de una generación posterior, es el ejemplo final del krausopositivismo.

En 1875-76, las discusiones del Ateneo de Madrid giran en torno a la cuestión positivista. El círculo ateneísta se había convertido por entonces en el centro neurálgico de la cultura española. Desde su fundación en 1835, se había destacado por la defensa de la libertad de expresión y por la tolerancia.

⁹²⁵ Político y profesor español. Krausista, se manifestó a favor del republicanismo y fue una de las importantes figuras del partido democrático. Colaborador de sus principales periódicos y activista en los diversos intentos insurreccionales anteriores a la revolución de 1868. Fue ministro de Gracia y Justicia en el gabinete presidido por Figueras, al proclamarse la República en febrero de 1873. Se convirtió en jefe de los republicanos en el Congreso hasta 1907 que se le obligó a abandonar la Presidencia de la Unión Republicana por su defensa enérgica del catalanismo. En Larousse, pág. 5141.

⁹²⁶ Filósofo de la corriente krausopositivista. Analiza el positivismo en su tesis doctoral en 1871. Fue pionero de la ciencia de la Sociología en España con su obra *Sociología científica* de 1884. Su obra la *Psicología filosófica* de 1886 se convertiría en la aportación más valiosa a la psicología española decimonónica, por ser la primera obra de este tipo escrita por un autor español.

⁹²⁷ Político español, diputado progresista, pasó a la fila de los moderados. Fue ministro de Gobernación con Istúriz en 1858. Le sustituye O'Donnell que lo mantuvo en su cargo. En la etapa de gobierno de la Unión liberal (1858-63) fue la cabeza del equipo gobernante. En 1883 presidió un gobierno derribado por el Congreso en 1884.

⁹²⁸ Jurisconsulto y político español. Fue diputado a Cortes por León (1886-1916). Presidió la conjunción republicanosocialista, pero al final de su vida aceptó la monarquía y dirigió el Partido reformista. Es autor de estudios de derecho político.

⁹²⁹ Estudió en la Central con Sanz del Río e inició su carrera de profesor en Sevilla, donde tuvo un contacto estrechísimo con Giner de los Ríos. Llegó desde el krausismo ortodoxo y terminará en el positivismo crítico y científico. La ruptura con el krausopositivismo se manifiesta cuando publica los *Estudios de Sociología*.

⁹³⁰ Dirigente socialista español. Catedrático de lógica fundamental de la Universidad de Madrid, en 1928 fue elegido presidente de las Cortes Constituyentes de la República. En 1939 formó parte del Consejo Nacional de Defensa. Condenado a cadena perpetua, murió en prisión.

Los debates sobre el positivismo se llevaron a cabo en dos frentes: La sección de Ciencias matemáticas, físicas y naturales con la cuestión de si debe y puede considerarse la vida en los seres organizados como necesaria manifestación o resultado de la energía universal. Por otra parte, la sección de Ciencias morales y políticas, que discutió acerca de si es cierto que las tendencias positivas de las ciencias físicas y exactas deben arruinar las grandes verdades sociales, religiosas y morales en que la sociedad descansa. Es aquí donde hubo los debates que alcanzaron mayor trascendencia y difusión.

Frente al positivismo se sitúan los krausistas Gumersindo de Azcárate, González Serrano y Francisco de la Pisa Pajares. La oposición, sin embargo, del krausismo al positivismo no es absoluta, pues aunque se da en ellos un prudente rechazo de aquellos aspectos que consideran más peligrosos para la supervivencia de la metafísica, aceptan en compensación sus logros metodológicos.

Esta ambigüedad frente al positivismo está muy clara en Azcárate. Distingue Azcárate dos tipos de positivismo:

- 1.- Positivismo crítico
- 2.- Positivismo ontológico o dogmático.⁹³¹

Ambos declaran la preferencia de los hechos sobre los principios y ambos son enemigos declarados de la metafísica y de la teología y ambos admiten que en el caso de que haya algo más allá del fenómeno de orden trascendental, no podemos conocerlo. Sin embargo, el positivismo ontológico, afirma que eso incognoscible que trasciende los fenómenos es la materia, cayendo en un dogmatismo de tipo esencialista. Por ello, Azcárate propone una postura intermedia que es lo que se llamó el krausopositivismo, denominación que utilizó por primera vez Posada en 1892 para referirse a la filosofía de González Serrano, que es el iniciador de la positivación del krausismo. Busca una fórmula para aliar la especulación y la experiencia. Es partidario del método experimental, pero combinado con el especulativo, ya que ambos se complementan.

La psicología fisiológica es la ciencia que mejor expresa para él este nuevo estado científico, porque supera la dualidad radical del cuerpo y espíritu, la división de lo inconsciente y la conciencia, la abstracta separación de lo sensible y lo ideal. Para González Serrano la observación fisiológica, la experimentación es imprescindible para conocer la realidad

⁹³¹ Jiménez García, op. cit., pág. 116.

del alma. Pero no es el único elemento de ese conocimiento; necesita combinarse con la reflexión para que ambas puedan explicar el mecanismo psico-físico. Su planteamiento responde al armonismo conciliador entre razón y experiencia, entre ideas y hechos, pero inclinándose ya hacia un modo fisiológico y psicofísico de concebir lo real.

La importancia del krausopositivismo radica en haber sabido adaptarse a la evolución científica, apoyándose en el positivismo y superando, por tanto, la metafísica espiritualista de Krause; pero, sobre todo, en haber coadyuvado a la introducción de las ciencias sociales en España, que tuvieron en ellos sus primeros expositores y divulgadores.

5.10.2.- APLICACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS CORRIENTES DEL MOMENTO: LIBERALISMO Y KRAUSISMO Y CATOLICISMO RENOVADO

5.10.2.1.- CORRIENTE LIBERAL Y KRAUSISTA

5.10.2.1.1.- COLEGIO INTERNACIONAL DE SALMERÓN

La importancia de este establecimiento radica en que sirvió de precedente inmediato a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y al Instituto- Escuela. Su creación coincidió con el endurecimiento de la política represiva y reaccionaria de los últimos años del reinado de Isabel II llevado a cabo por el partido moderado, bajo la dirección de Manuel de Orovio⁹³², que habría de culminar la primera cuestión universitaria. Acorralados los krausistas en la enseñanza universitaria, respondieron al Gobierno con la creación de un colegio privado de primera y segunda enseñanzas donde pusieron en prácticas diversos métodos pedagógicos modernos.

La revista *La Enseñanza*, en su número 10 de julio de 1866, daba noticia de la creación de este Colegio de don José Calderón y Llanes y don Nicolás Salmerón y Alonso. Para tal fin contó con la ayuda económica del abogado y periodista Manuel Gómez Marín.

⁹³² Vid. Ruiz de Quevedo, M.: *Cuestión Universitaria. Documentos coleccionados por... referentes a los profesores separados, dimisionarios y suspensos*. Madrid, Imprenta de Aurelio J. Alarín, 1876.

Tenía el colegio internado de alumnos y vivienda habitada por el matrimonio Salmerón. La vida transcurría dentro de él en un ambiente familiar. Este Colegio hubo de influir en no sólo la distribución del espacio en cuanto amplitud, luminosidad, limpieza, jardín, etc., sino también en lo concerniente a la concepción pedagógica a la ILE.⁹³³

Castrovido en un artículo titulado “*La casa del Colegio Internacional*” afirmaba de éste:

*“En aquel Colegio no se usaban palmetas ni otras disciplinas que las científicas, ni se injuriaba a los niños llamándolos brutos cuando no se sabían la lección, ni se les obligaba a repetir de memoria rezos, la tabla de multiplicar, los ríos de España, las capitales de Europa, la historia de los reyes godos y las fábulas de Samaniego. Era un colegio que no hacía odioso al maestro ni cargante el estudio”*⁹³⁴

La mayor parte del profesorado de este Colegio participará activamente en la Institución desde su fundación. Un tipo de profesorado, modesto, sin brillo ni nombre exterior, dedicado por entero a la enseñanza, a través del cual empieza a dibujarse un primer maestro pedagógico de la familia krausista. Fue tal la importancia del Colegio Internacional que Giner se refirió a él como

“[...] movimiento inolvidable en el desenvolvimiento de nuestras instituciones privadas, no obstante, lo corto de su vida”.⁹³⁵

En sus aulas se agruparon los discípulos más jóvenes de Sanz del Río. El espíritu de éste se impregnó a través de la formación krausista de Salmerón y Hermenegildo Giner. Sus máximas fueron: colegio, casa de familia y embrión de universidad y en esto influirá en la Institución Libre de Enseñanza.⁹³⁶

⁹³³ Jiménez García, op. cit., pág. 137

⁹³⁴ Castrovido, 1926, pág. 332.

⁹³⁵ Jiménez García, op. cit., pág. 138.

⁹³⁶ Cacho Viu, op. cit., págs. 187-189.

5.10.2.1.2.- LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

A) ORIGEN

El hecho histórico, origen de la fundación, hay que buscarlo en el decreto del marqués de Orovio⁹³⁷ de 26 de febrero de 1875. Los sucesos de 1875 acabarán de convencer a Giner de los Ríos de que era vano esperar un cambio profundo de la vida española gracias al simple juego de los partidos. Las fuerzas conservadoras eran aún demasiado poderosas en España. Un texto de 1870, prueba que en esa época veía en la educación de los jóvenes el medio más seguro, pese a su lentitud, para llegar a un resultado. La necesidad de formar la juventud española, la imposibilidad de hacerlo en el marco de la Universidad oficial, parecen ser las razones de que Giner durante el confinamiento en Cádiz, madurara la idea de la fundación de un centro de enseñanza privada, donde la libertad no sufriera acoso y la ciencia pudiera ser enseñada de acuerdo con el nivel de su propia evolución interna y sistemática. La definió como centro de “*propagación de la ciencia en todas sus formas*”, de una ciencia cuidadosamente independiente de toda obligación filosófica, política o religiosa, comunicada por profesores que no reconocen “*otra autoridad que la de su conciencia*”.⁹³⁸

Tras sucesivas reuniones de Giner con Salmerón, Azcárate, Montero Ríos, Figuerola, González de Linares y Moret; a principios de 1876, elaboraron las bases provisionales para la constitución de la Institución y establecen el régimen de financiación a través de acciones de 250 pesetas cada una. En seguida comienzan a inscribirse socios al ver quienes eran los patrocinadores. Los diarios de la época resaltan el espíritu de la institución que defiende la libertad de pensamiento y que se presenta como el resultado de una iniciativa privada que prescinde de la tutela del Estado.

El 31 de agosto se celebra la primera junta general de accionistas en la Academia de jurisprudencia y legislación, en la que se aprueban los Estatutos y se eligen las Juntas directivas y facultativa. En el artículo 16 de los Estatutos⁹³⁹, la Institución establecerá:

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

⁹³⁷ Vid. Ruiz de Quevedo, op. cit.

⁹³⁸ Capitán Díaz, Vol. II, op. cit., págs. 179-180

⁹³⁹ Jiménez-Landi Martínez, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Taurus, Madrid, 1973, pág. 705.

- Estudios superiores científicos.
- Conferencias y cursos breves de carácter ya científico, ya popular.
- Una biblioteca y los gabinetes dotados del material correspondiente.
- Un boletín para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos.
- Concursos y premios y cuanto contribuya a promover la cultura general y sus propios fines.

El Real Decreto de 16 de agosto de 1876 concedió a la ILE existencia jurídica. La Junta Directiva podía decidir sobre los movimientos de los fondos e inversiones. La organización de los estudios y de la administración interior está confiada a una Junta técnica, constituida por el conjunto de profesores. Depende de ella los honorarios, los planes de estudio, la creación o supresión de una enseñanza, el nombramiento de profesores, la elección de rector, vicerrector, secretario y vicesecretario.⁹⁴⁰

El ideario del centro expresado en su artículo 15 y reproducido en la cabecera del Boletín de la ILE en todos sus números era claro:

*“ La ILE es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela política o partido político; proclamando tan sólo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas ”.*⁹⁴¹

Por tanto, la ILE es una institución privada, ajena a todo espíritu e interés de carácter profesional, de toda escuela filosófica o de todo partido político. No tiene subsidio ni subvención alguna de carácter público y se mantiene exclusivamente con las cuotas que por suscripción le ofrecen sus socios, por ello pronto tuvo dificultades económicas y a partir de 1881 tuvo que dejar la enseñanza universitaria y reducirse exclusivamente a las enseñanzas primaria y secundaria.⁹⁴²

⁹⁴⁰ Turín, Y., op. cit., pág. 180.

⁹⁴¹ Jiménez García, op. cit., pág. 144.

⁹⁴² Xirau, J., op. cit., pág. 35. Las causas del fracso de los estudios universitarios radicó también en que los que cursaban estas enseñanzas en la Institución tenían luego que examinarse ante tribunales en los centros de los que dependían, de aquí, que tanto el método como el plan de las asignaturas no podía diferir mucho de lo enseñado en los centros oficiales. Por ello, en 1881, Giner las suprimió radicalmente. Caso muy distinto fueron los estudios de bachillerato que al no constituir una enseñanza tan especializada, podían ser más susceptibles de una orientación pedagógica compatible con la superación de las pruebas oficiales.

Puesto que el estado no toleraba la libre investigación, ni respetaba la conciencia de los profesores ni de los alumnos, no les quedó otro remedio que buscar esa libertad y ese respeto fuera de los recintos oficiales.

Los miembros fundadores⁹⁴³ fueron:

- Laureano Figuerola
- Segismundo Moret
- Eugenio Montero Ríos
- Nicolás Salmerón
- Gumersindo de Azcárate
- Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos
- Augusto González de Linares
- Eduardo Soler
- Laureano y Salvador Calderón
- Juan A. García Labiano
- Jacinto Mesía
- Joaquín Costa

A esta lista hay que unir a Bartolomé Cossío para dar la imagen completa del grupo que dirigió la ILE hasta finales de siglo.

La práctica totalidad de las esferas de la España liberal vieron con buenos ojos la creación de un centro educativo que impartía ideas modernas, importantes acordes con los gustos y propósitos de la clase burguesa que la enseñanza oficial, anquilosada por culpa de una estructura arcaizante. La Institución fue un centro de cultura general, de segunda enseñanza y de enseñanza superior. En sus comienzos no había incluido los estudios primarios, donde la revolución gineriana lograría sus más importantes éxitos pedagógicos. Pero pronto se dieron cuenta que no era posible obtener la reforma que se proponían sin partir de las primeras edades de la infancia donde se forman los hábitos, y ya para la secundaria habían conseguido el de la pasividad, que hacía muy larga la puesta en marcha de los métodos activos, con lo que en 1878 se crea una sección de primaria que más tarde se completaría con una de párvulos. A partir de entonces la escuela primaria se convierte en el laboratorio para el ensayo de todos sus proyectos.⁹⁴⁴

La educación era una obra unitaria que era preciso iniciar en los primeros años de la vida del niño y no abandonar hasta los últimos días de la vida del hombre. De ahí que se concede exactamente la misma

⁹⁴³ Turín, Y., op. cit., pág. 186.

⁹⁴⁴ Xirau, op. cit., pág. 36.

importancia a las clases de párvulos que la de los alumnos consagrados al doctorado sin distinción de grados, y que los profesores de la más alta jerarquía intelectual intervengan en la enseñanza primaria. Todo ha de empezarse a enseñar desde la clase de los párvulos y todo ha de seguir enseñándose hasta los últimos años de la Universidad. Era preciso dotar a las actividades escolares de un sentido educativo y activo, no atribuyendo menor importancia a las horas de los juegos que a las horas de los estudios superiores de la filosofía o de las matemáticas.⁹⁴⁵

La ILE pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general para cimentar luego en ella una educación profesional de acuerdo con las aptitudes y vocaciones pero, sobre todo, hombres. El denominador común en todos estos representantes del movimiento renovador es la convicción de que el problema de España es un problema de educación.

Sanz del Río es el fundador. Giner sigue su camino, y bajo su advocación, funda la ILE y Cossío recoge la semilla. El espíritu educador toma en el primero un sentido filosófico y metafísico, se impregna en el segundo de la más austera severidad jurídica y moral, adquiere en el último la calidad de una obra de arte.⁹⁴⁶

B) CORRIENTES PEDAGÓGICAS QUE INTERVINIERON

La Institución no pretende limitarse a instruir sino que coopera a que se formen hombres útiles al servicio de la comunidad y de la patria. Todo acto educativo equivale a promover la autonomía personal en un íntimo contacto con el entorno. El modelo educacional de Giner tiene algunos puntos de referencia que revela a Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Así el rechazo a todo saber libresco, su interpretación de la bondad natural del hombre, el aprendizaje directo obtenido de las propias fuentes de las cosas, el papel que juegan los sentidos y la autonomía de los aprendizajes, son aspectos que llamaron su atención. De Pestalozzi la influencia es clara. Primero, porque su método pedagógico tuvo una fugaz implantación en nuestro país a principios del siglo XIX. Después porque el método de Pestalozzi, halló en España un nuevo admirador: Pablo Montesino, director de la primera Escuela Normal surgida en España, del que comentamos anteriormente. Influyeron sobre los pedagogos de final de siglo en las siguientes ideas:

⁹⁴⁵ Xirau, op. cit., 37

⁹⁴⁶ Ibidem, pág. 15.

- El concepto global de la educación como autodesenvolvimiento de los recursos personales.
- Su insistencia en la intuición como proceso perceptivo general en la captación de la realidad.
- Los métodos de enseñanza mutua.
- La actuación regeneradora con campesinos llevada a cabo en Neuhoof.
- Los procedimientos prácticos en la enseñanza.⁹⁴⁷

Junto a estos puntos de coincidencia, Giner no ocultó su admiración por el pedagogo Froebel⁹⁴⁸ quien fue iniciado por Krause en los trabajos de Comenio, cuyos resúmenes había publicado. La lectura de Comenio impulsó a Froebel a interesarse más en la educación de los pequeños, es decir, en la organización de los jardines de infancia. Así, el movimiento pedagógico español de finales del siglo XIX, se remonta, por un lado, a Rousseau, por medio de Pestalozzi, y, por otro, a Comenio, por Krause. Giner era consciente de que todo ese conjunto de aportaciones espontáneas, algunas realizables bajo el signo de la improvisación, muchas veces carecían de sistema y otras se alejaban en sus realizaciones prácticas de los principios que decían defender. Sin embargo, esta propuesta educativa, en ocasiones representativa de un movimiento romántico que pronto iba a ser suavizado por la corriente positivista, fue bien aceptado por un hombre como él, capaz de eliminar lo superfluo de lo útil. La veta idealizante y utópica con que repetidamente se han tachado algunos de sus postulados pedagógicos tienen su naturaleza ahí, en las imbricaciones del pensamiento gineriano con las corrientes europeas del momento más afines con su persona.⁹⁴⁹

Pestalozzi, Froebel, Montesino tienen un espíritu común, pese a sus diferencias. Se trata para ellos de acabar con las escuelas “góticas y monásticas”, donde sólo trabajan el maestro y el libro. Para ellos “*el niño no quiere intermediarios entre él y la naturaleza*”, “*es la naturaleza la que lo hace todo*”. Hay que dar al niño la posibilidad de la iniciativa, establecer contacto con las familias, interesarse por la educación de las mujeres. Igual preocupación tiene Froebel, que insiste principalmente sobre el papel educador de las mujeres, sobre todo, en la educación de los pequeños; es a

⁹⁴⁷ Molero Pintado, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Anaya, Madrid, 1985, págs. 64-65.

⁹⁴⁸ Froebel tenía como base filosófica el krausismo. A través de experiencias en el Instituto de Blankenburg con niños de preescolar, potencia la naturaleza creativa de la actividad infantil. Así nacerían los <<kinderganten>> o “jardines de infancia” donde además de modelos permanentemente intuitivos siguiendo los procesos naturales, se incluye el juego como actividad principal, junto a cantos, trabajos de jardinería, dibujo, etc.

⁹⁴⁹ Molero Pintado, op. cit., págs. 65-66.

las mujeres a quienes dejó el cuidado de proseguir su obra, siguiendo la misión naturalmente encomendada a éstas y socialmente aceptada.

Con estos procedimientos más las conexiones del momento, sobre todo, francesas, inglesas y alemanas; Giner y su grupo van a elaborar su propio código educacional. Sin embargo, no será nunca un sistema cerrado.

En cuanto a la influencia inglesa en la ILE hay que decir que los institucionistas veían en Inglaterra realizadas ya y operando, a veces, en gran escala, muchas de las aspiraciones para España:

- El museo práctico, tecnológico, de las ciencias aplicadas, de los conocimientos útiles, de las artes industriales.
- Escuelas y colegios donde se enseñaban esas técnicas.
- Escuelas independientes del Estado y de la Iglesia, muchas de fundación particular.
- Preparación, certificación y retribución del profesor.
- Campos de deporte.
- Enseñanza manual y de las ciencias.
- Mujeres para promover la instrucción superior que invitan al catedrático de Cambridge, James Stuart, como si se tratara de otro Fernando de Castro, a dar conferencias sobre la historia de la ciencia a grupos de mujeres en varias ciudades del norte del país. Fue el principio de la University Extensión, incorporada luego a las actividades de las nuevas universidades fundadas en la década siguiente como la de Leeds en 1874. Esto se aproximaba al sueño original de la Institución: una Universidad libre.⁹⁵⁰

Otro carácter inglés que armonizaba íntimamente con la intención más honda de la Institución fue el aspecto moral de formar hombres cabales. Admiraban la intelectualidad de los franceses, la erudición de los alemanes, pero cuando se trataba de educar individuos, de crear personalidades, miraban hacia Inglaterra. Allí creían ver, a muchos niveles, la creación, por la enseñanza, de una moralidad pública e individual de que estaba muy necesitada España⁹⁵¹. Surgido de esta sociedad inglesa, dominándola como su quintaesencia, se elevaba una figura que admiraban los institucionistas como el símbolo del hombre modelo: el gentleman. El nivel de vida inglesa que mejor conocían y con que, por su temperamento y proyectos, tenían más simpatía era, sin duda, el aristocrático. Aristocrático de clase y

⁹⁵⁰ Brown, Reginald F.: "La Institución e Inglaterra. El Boletín". En Varios: *El Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Tecnos, Madrid, 1977, págs. 117-138.

⁹⁵¹ Un alto sentido cívico, mucha tolerancia y un denso tejido de relaciones sociales, urdido por un sinnúmero de clubes, sociedades y asociaciones que servían miles de intereses y aficiones.

aristocrático de talento de vida y de gustos. De hecho, para el director de la Residencia de Estudiantes, Sr. Jiménez Frau explicaba

*“[...] cuando se inscribe un nuevo alumno, el director le pregunta si da su palabra de honor de portarse como un gentleman. Él responde que sí, y tal compromiso moral asegura la verdadera disciplina. Es decir, la disciplina que se consiente libremente”.*⁹⁵²

La figura del gentleman lleva consigo la del elitismo, ya que dada la imposibilidad de dar a todos una enseñanza superior, se dedicaban a dar una educación escogida a aquellos pocos que tuvieron la fortuna de poder recibirla, esforzándose particularmente en inculcar en éstos un sentido de su responsabilidad humana y cívica⁹⁵³. Rechazaban la uniformidad y la igualdad.

*“Hay que rechazar las filosofías y teorías que pretenden aniquilar la personalidad humana, sujetándola a las leyes que gobiernan la materia inanimada. Al poder absorbente de la totalidad oponemos la energía de la voluntad individual. Nuestras banderas no son libertad, égalité, fraternité, sino libertad, dignidad y responsabilidad. Es digno de la vida el que realiza la parte de labor que le cupo en suerte.”*⁹⁵⁴

Según él, el nombre de Institución venía directo de Londres, de los “Mechanic Institutions”, que tuvieron tanta aceptación y el Boletín tuvo como modelo *Nature*.⁹⁵⁵

⁹⁵² Brown, op. cit., pág. 121.

⁹⁵³ De la situación moral y educativa inglesa, los institucionistas han podido tomar según Reginald F. Brown respaldo para varios de sus deseos e intenciones como son que el poder debe respetar el derecho del individuo a discrepar, ignorar, reformar, que cuanto menos se interfiera en la vida personal tanto mejor (libertad de opiniones, creencias, comercio, cátedra, etc.), que el poder protege pero no domina y que a nivel individual, la vida hay que vivirla activamente, como persona y ciudadano, dispuesto a colaborar en la gran aventura que es esta vida terrenal, sin demasiada preocupación con alguna otra.

⁹⁵⁴ Ibidem, pag. 122

⁹⁵⁵ Para Reginald, “The London Workingmen’s College” creado en 1854, anticipa extraordinariamente la Institución, a pesar de la aparente disparidad de alumnos. En ellos se rehuía de la enseñanza técnica vocacional. Los alumnos no aprendían por mejorar su sueldo, sino por enriquecer su personalidad y vivir mejores vidas. Mucha discusión, debate, y cambio de opiniones; también la instrucción, más cultural que utilitaria, ofrecida a las mujeres; actividades manuales y, naturalmente, excursiones. En Brown, op. cit., pág. 23.

El libro de José Castillejo⁹⁵⁶ sobre *La educación en Inglaterra*, publicado en 1919, es una síntesis de lo que ha podido ofrecer a España la educación inglesa. En él se describe con detalle los más importantes aspectos de la educación inglesa: Los distintos niveles (primario, secundario, ...) y tipos (técnico, de obreros, de mujeres, de adultos, ...), así como la situación de los maestros y el aparato de administración, tanto nacional como regional. Pero aunque importa lo material y la organización, para él lo importante es el hombre; de ahí, el análisis del hombre inglés y las bases de la educación.⁹⁵⁷ La característica esencial del inglés la ve Castillejo en la fortaleza, no sólo física, sino moral y espiritual; creada por el ejercicio y la prueba, no para dominar, sino para bastarse a sí mismo y de crearse a sí mismo. Utilizar la fortaleza de espíritu para cultivar la templanza y la medida; siempre manteniendo el equilibrio entre teoría y práctica, cuerpo y espíritu, lo intelectual y lo sentimental, inclinándose siempre cuando fuese necesario por el lado práctico y el sentido común. Sentía una honda apreciación por la cualidad inglesa de la débil exteriorización de sus sentimientos e ideas⁹⁵⁸: Cuanto más íntima y personal la emoción, más fuerte es el control de su expresión pública. Francisco Giner ya lo enseñaba y practicaba: En el trato social es preferible la medida. Frente a la pereza y la palabrería española prefiere la dedicación a un “hobby” que para él es una creación individual.⁹⁵⁹ En su estudio del carácter moral del inglés, Castillejo insiste en la veracidad, el optimismo y el tradicionalismo y el sentido religioso.⁹⁶⁰

Revela Castillejo uno de los principios fundamentales de la Institución: El valor del deporte, los beneficios morales del juego en equipo.⁹⁶¹ Concluye Castillejo en varios puntos fundamentales como es que después que el maestro tenga vocación, honor y retribución generosamente adecuados; que la escuela cree un ambiente donde los buenos modales sean de moda: “maners makyth man”, y que toda la enseñanza, así intelectual como activa, se realiza como dentro del hogar de una familia.⁹⁶²

⁹⁵⁶ Doctor en Derecho en 1902 por la Universidad Central. Hombre de leyes, erudito, viajará a Inglaterra para conocer la experiencia educativa de este país. En 1906 logró un negociado del Ministerio de Instrucción Pública. Se constituyó en el Secretario de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Fundó la Escuela Internacional Española que fue un éxito hasta que los acontecimientos de 1936 obligaron a su cierre.

⁹⁵⁷ Molero Pintado, op. cit., pág. 45.

⁹⁵⁸ Para Castillejo, la encarnación de este tipo inglés, independiente, activo, emprendedor, autosuficiente es el Robinson. ¡Cuántos hacía falta en España!, según la Institución. En Brown, op. cit., pág. 126.

⁹⁵⁹ El hobby no busca ni necesita la aprobación de nadie más que la conciencia personal que mide la satisfacción creadora y la de bastarse a sí mismo.

⁹⁶⁰ La moralidad, particularmente según Castillejo, además de ser materia aparte de la religión, surge de la conciencia del hombre y de la aprobación de la sociedad en la que vive en general. Junto a ella va la tolerancia y la libertad de cultos.

⁹⁶¹ El juego en equipo sin ser tocados el honor o la dignidad, sino por la decisión de “play the game”, según las reglas del “fair play”.

⁹⁶² Brown, op. cit., pág. 128.

En Inglaterra descubrió Castillejo una educación humana que le gustaba y que su parecido con la filosofía y la práctica de la Institución era palpable.

C) PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONISTA

1. Concepto de ESCUELA

La escuela es un instrumento reformador por excelencia. Se configura como una pieza de acción ante la realidad española del momento.

El objeto de la educación es producir una personalidad que cumpla espontáneamente con la ley. En este punto entran en contacto con la filosofía de la educación y la filosofía del derecho. Las constituciones, leyes, decretos, planes, ..., sólo tienen valor en tanto que pueda servir en alguna medida para llegar a la consecución de aquellos fines. Lo que importa no es el establecimiento de nuevas leyes, sino que la ley se incorpore al espíritu. Todo ello por la íntima convicción de la imposibilidad de todo influjo serio y permanente ejercido por acción directa sobre el cuerpo social de la España de sus días. Ante la falta de fe en la acción legisladora, que se confirma con la caída de la I República, ven como lo único factible es tratar de reformar el cuerpo social mediante la purificación de las simientes del mañana.⁹⁶³

Cossío definió muy bien lo que era la escuela para esta Institución:

“Ante todo, la escuela no es el dinero, ni el aula, ni el taller, ni los libros, sino antes y sobre todo, la conjunción educadora de maestros y alumnos. Los alumnos antes que nada, porque de ellos nacen los maestros y porque a los alumnos deben su continuidad todas las escuelas que en la historia han perdurado”.⁹⁶⁴

“Pero la escuela es todo espíritu. El espíritu sin libertad no florece”.⁹⁶⁵

⁹⁶³ Xirau, op. cit., págs. 45-46.

⁹⁶⁴ Ibidem, pág. 160.

⁹⁶⁵ Cossío, M. B.: *Escuelas y Escuela*. 1929, pág. 182.

La escuela es taller y trabajo. Pero es ante todo espíritu, palabra, logos. Trabajo bien hecho y libre, donde el maestro es el símbolo supremo pero su actividad primordial reducida a realizar grandes hechos y a hablar bien. La escuela, cuya naturaleza es juego puro, juego de espíritu, donde la libertad de pensamiento es necesaria para buscar la verdad. La idea de la escuela era compatible con el entorno infantil, preferentemente familiar, porque sustituye o reemplaza en algunos aspectos a la familia. La finalidad fundamental es formar hombres capaces de concebir el ideal y de gobernar con sustantividad su propia vida. La finalidad específica es educar a los alumnos, con un máximo respeto al niño dándole una cultura general orientada a la educación profesional, según su vocación mediante el hecho educativo, concebido con un carácter integrador que afecta al mundo del pensamiento y de los sentimientos, a los aspectos físicos de salud, higiene, etc., la nobleza de hábitos y maneras, el desarrollo de gustos estéticos y la inculcación de valores como la humana tolerancia, la conciencia del deber, la honradez, la lealtad. En conclusión, hombres dispuestos a vivir como piensan.

2. Concepto de HOMBRE

El ser humano no es ante todo un servidor de Dios o el miembro de una sociedad organizada, sino que el valor del hombre reside en él mismo. Eso no significa que se niegue la vocación espiritual y el papel social del ser humano. Educar al hombre para el hombre, al hombre en sí mismo, es un leit-motiv que se repite constantemente en los escritos de Giner⁹⁶⁶, de Cossío⁹⁶⁷, o de los prospectos que la Institución redacta anualmente.

Una cita de Pestalozzi muestra hasta qué punto los maestros de la ILE hallan aquí el pensamiento del maestro:

*“ [...] ; es preciso que mediante nuestros cuidados lleguéis a ser los hombres que quiere “vuestra naturaleza”, los hombres que reclama lo que hay de divino, de sagrado, en vuestra naturaleza... Mi acción tiende a elevar la naturaleza humana a lo más alto y más noble, a educar por el amor; y solo en esa fuerza sagrada, el amor, reconozco el instrumento de la liberación en el hombre de todo lo que en él hay de divino y de eterno”.*⁹⁶⁸

⁹⁶⁶ Giner de los Ríos, Francisco: *Ensayos sobre Educación*. Ed. Losada, Buenos Aires, 1945.

⁹⁶⁷ Cossío, M. B.: “El arte de saber ver”. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1879.

⁹⁶⁸ Chateau: *Les grandes pédagogues*. Discurso a sus alumnos en 1809, pág. 227.

Ese hombre serio y que toma en serio la existencia, será también un hombre completo, es decir, distinto a la vez del intelectual, con cuya educación clásica se contentaban hasta entonces, y del profesional que el utilitarismo a la moda querrían crear. No es un aristócrata de la inteligencia, sino un hombre al que se ha querido considerar como un todo, al que se ha puesto más empeño en educar que en instruir. Un hombre que sabe escuchar, leer, pensar y decir lo que piensa. La psicología del niño, como la del hombre, es global, más no es una psicología de adulto simplificada. El niño tiene su personalidad propia que no es la de una personita mayor. Por otra parte, las relaciones entre la vida fisiológica, la del espíritu y aun la vida moral, son estrechas. De esas dos certezas nace el empeño de la Institución por la educación integral y su cuidado de dar a la expansión, como al trabajo escolar, un estilo diferente por completo del practicado hasta entonces.

3. Educación, Instrucción y Enseñanza

De todos los grandes problemas que interesan a este grupo de intelectuales para la regeneración de nuestro pueblo, es el de la educación nacional. Para ellos, estos tres términos tienen especial significación pues suponen definir el sistema de educación del momento y el suyo. Así para llegar a su fórmula educativa presentarán toda una disertación crítica al sistema de enseñanza basada en esos tres elementos. En su opinión, los Gobiernos creen asegurar el porvenir de la patria recetando programas de estudios, pero la educación de la época, descuidada en la casa, correspondía a la escuela. La enseñanza se reduce a una función pública, jerárquicamente organizada, que tiende a lograr que unos cuantos niños y jóvenes asimilen ciertas ideas y las retengan durante algunos años. Estas funciones las desempeñan dos elementos activos: el maestro, que va diciendo las cosas que cree saber y el discípulo que las aprende.

*“Se enseñan muchas cosas menos – dice con frecuencia el joven -, menos a pensar y ni a vivir. El resultado es lógico. Los hombres medio instruidos, pero no educados, tienen su inteligencia y su corazón poco menos que salvajes; [...] ignoran el arte de formar ideas propias y el de servirse de las ajenas”.*⁹⁶⁹

⁹⁶⁹ Giner de los Ríos: *Ensayos...*, op. cit., pág. 104.

Giner a través de sus *Ensayos* sobre educación realiza un estudio de estos conceptos y su significación en su época. Criticaría la situación educativa de la sociedad de su tiempo. En ella la nota característica del espíritu es el pensamiento, no ve en el hombre más que la inteligencia. Gracias a esta teoría no se despertarán los gérmenes de su personalidad física, intelectual, moral, afectiva, su educación en suma, en cuerpo y alma, sino su instrucción, aprenden lo que oyen, porque en la escuela el elemento educativo tiene poca importancia: el carácter instructivo se acentúa en el Instituto y la Academia preparatoria, en la Universidad.⁹⁷⁰

*“ La educación de estos tiempos padece por suponer que el elemento intelectual es el único que necesita racional dirección y abandonar el resto a la conciencia individual. De ahí que sea pasiva, asimilativa, instructiva , en suma, sin procurar el desarrollo de nuestras facultades intelectuales ”.*⁹⁷¹

El positivismo dogmático ha favorecido este arraigado vicio de nuestra educación intelectual, menospreciando lo racional y suprasensible, única base para enseñar a los hombres los principios del conocimiento y de la conducta, haciéndolos repetir mecánicamente unas cuantas nociones; una disciplina absurda, unido al proceso metódico del olvido, mucho más rápido que el estudio. La primera cualidad que se destaca en el hombre es el talento y se le adula. Ahora bien, por sus riquezas o posición exterior se distinguen los hombres sabios y los listos. Los unos llegan al cenit por la memoria y la paciencia, los otros por el ingenio y la audacia; de aquéllos se hacen los académicos, los eruditos , los anticuarios; de los otros, los generales, los banqueros y los ministros.⁹⁷²

De ese profundo divorcio entre la instrucción y la educación, no sólo en lo que respecta a la vida moral, sino a la misma esfera de la inteligencia, se nutre esta enseñanza. Giner hace un recorrido histórico para explicar este hecho. Los griegos fueron los primeros en entender que no cabía instrucción sin educación intelectual, ni educación intelectual sin cultura del espíritu y del cuerpo. Platón será en este punto el eterno modelo de toda enseñanza digna de tal nombre. Enseñanza dada sin reglamentos, concursos, oposiciones, libros de texto, exámenes, sin ese pedantesco abismo entre el maestro y el alumno. Pero a partir del escolasticismo y el Renacimiento, la enseñanza perdió su carácter indagatorio y se redujo al puro intelectualismo en donde el maestro y el discípulo se convierten en

⁹⁷⁰ Giner: “Enseñanza y Educación”, en *Ensayos*, op. cit., pág. 119.

⁹⁷¹ Giner: *Ensayos*, op. cit., pág. 105.

⁹⁷² Giner: “Enseñanza y Educación”, en *Ensayos*, op. cit., pág. 120.

dos órganos, dos funciones radicalmente inversas. El maestro no era el hombre que investigaba la verdad, sino el que la poseía y la enseñaba, y el discípulo que sólo tenía que poner de su parte lo estrictamente necesario para recibirla y retenerla. La enseñanza se halla concebida, organizada y desempeñada como una mera función intelectual.⁹⁷³

“Y es que para tener entendimiento, basta con nacer con él; para tener memoria o paciencia, ejercitarla; mas para educar en su plenitud la inteligencia es absolutamente imprescindible educar por entero todo el hombre”⁹⁷⁴

y esto va en contra del sistema memorístico y mecánico actual de la enseñanza.

Para Giner, las mismas condiciones fundamentales pide la enseñanza destinada a lograr científicos que la que se propone formar hombres; a menos de seguir hasta la eternidad bifurcando nuestra especie en dos tipos: el hombre y el sabio; que el sabio, antes que sabio, convendría que fuese hombre en cuerpo, alma y vestido.⁹⁷⁵

La educación es por necesidad una acción íntima, sólo asequible a favor de una comunicación profunda, familiar y constante. La confianza en el maestro, la medida libre del tiempo y de la manera de llenarlo reemplazará entonces a la ignorante, suspicaz y depresiva reglamentación burocrática; la conversación animada y discreta, a los interrogatorios solemnes y a esos discursos que deben reservarse para las conferencias dirigidas a un público heterógeno; la investigación personal en común, a las exposiciones dogmáticas; la espontaneidad, tan fecunda, a la aridez académica; la palabra viva, al libro de texto; la dirección individual de cada alumno, al régimen abstracto de la masa, cuyo atonismo es tan desafortunado en esta esfera como en la Medicina, la política o las cárceles.⁹⁷⁶

“El niño es un campo fecundo, pero mal cultivado. Tiene en sí todo lo necesario para llegar a ser lo que ha de ser; sus sentidos abiertos al amplio mundo; sus facultades razonadoras aptas para penetrar en sus entrañas recónditas. Posee en sí la ley de sí mismo, la

⁹⁷³ O sea, que atiende a la inteligencia del alumnos tan sólo, no a la integridad de su naturaleza, ni a despertar las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de sus sentimientos, de su voluntad, de su ideal, de sus aspiraciones, de su moralidad y de su carácter.

⁹⁷⁴ Giner: “Enseñanza y educación”, en *Ensayos*, op. cit., pág. 125.

⁹⁷⁵ *Ibidem*, pág. 126.

⁹⁷⁶ *Ibidem*, págs. 127-128.

*única bajo la cual es preciso educarlo. Espera sólo la mano amorosa y experta que con arte venga a sacarlo del sueño en que dormita”.*⁹⁷⁷

Este es el fundamento profundo de la primacía de la educación sobre la instrucción.

4. Educación Intuitiva y Activa

La enseñanza por procedimientos intuitivos y el desarrollo del juego, a través de Pestalozzi y Froebel, se remonta a Rousseau con “*aquella sana educación conforme a la naturaleza*”⁹⁷⁸. Practicada por la ILE, significa sustituir la coacción, la obligación y el mecanismo por el esfuerzo personal, la espontaneidad y por un trabajo escolar que resulta, en fin, atrayente. La escuela debe estar en medio de la vida y ésta, a su vez, debe penetrar en la escuela. Cossío ya afirmó que “*no hay nada despreciable para la educación; la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no sólo puede, sino que debe ser maestro*” (1881)⁹⁷⁹. Por ello, de nada sirve que el niño aprenda de memoria conocimientos adquiridos por otros en su contacto con la realidad. Preciso es ponerlo en condiciones de adquirirlos y utilizar en cada caso aquellos conocimientos y todos los que en la vida necesite. Y ello no es posible, si no dejamos ociosas las más de sus facultades o abandonamos su ejercicio a merced de los estímulos e impresiones accidentales de la vida.

El principio del método activo es que se trata de un acto de participación real del alumno en su propio periplo formativo. La actividad es interpretada como signo de descubrimiento, un aprender haciendo. El centro de la acción educativa es la íntima compenetración entre el ser y el hacer. Por el solo hecho de vivir todo hombre se educa. La educación consciente no es, ni puede ser, otra cosa que la estilización artística de este proceso espontáneo y natural. No tiene sentido alguno convertir la escuela en un antro cerrado. Separar al niño o al adolescente de la realidad viva y ponerlo en contacto unilateral con los libros es, en realidad, separarlo de la vida, del mundo y de sí mismo. El mundo entero debe de ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo más tarde para el hombre. Es preciso enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y hacer activas sus facultades racionales en contacto

⁹⁷⁷ Xirau, op. cit., pág. 153.

⁹⁷⁸ Turín, Y., op. cit., pág. 201.

⁹⁷⁹ Xirau, op. cit., pág. 149.

con las realidades del mundo. Sólo esta labor activa puede merecer el nombre de conocimientos para estos hombres. Sólo ella es apta para despertar y desarrollar aptitudes necesarias para llevar una vida digna de ser vivida.

*“Educar antes que instruir, hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo”.*⁹⁸¹

Fuera del contacto directo con la realidad del mundo, todo cuanto se haga en la escuela, en cualquiera de sus grados, es tiempo perdido o deformación perjudicial. De nada sirve el “saber” pacientemente acumulado, si no va acompañado de una visión que revela su significación y su sentido.⁹⁸¹

5. Educación Neutra y Moral: Descentralización y Laicismo

Giner y sus colaboradores dan una gran importancia a la educación moral. Pero su posición es clara: “*Nuestra obra es una institución de enseñanza laica*”.⁹⁸³ Su interés se basa en que el valor propio e independiente de la ciencia sea reconocido:

*“El vínculo que nos une es puramente científico, nuestro fin es el progreso y la difusión de la ciencia humana; nuestro criterio, el que la razón, moviéndose en sus propias esferas, nos inspira. La conciencia religiosa de cada cual queda completamente a salvo”.*⁹⁸³

El artículo 15 de los estatutos reproducidos al frente de cada boletín condensa este pensamiento:

“La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa,

⁹⁸⁰ Cossío, M.B.: *El arte de saber ver*, op. cit.

⁹⁸¹ El ejercicio de la actividad intuitiva, la contemplación directa y personal de la realidad, en todos y cada una de las esferas, es el único procedimiento posible para llegar a la formación de una musculatura espiritual apta para desenvolverse ante la faz del mundo y a la posesión de la riqueza íntima de las cosas en virtud del trato personal con ellos.

⁹⁸² Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1887, pág. 65.

⁹⁸³ Turín, Y., op. cit., pág. 214.

*escuela filosófica o partido político. Proclama tan sólo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia, y la consiguiente independencia de su indagación y exposición, respecto a cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas”.*⁹⁸⁵

Montero Ríos⁹⁸⁶ indica claramente que la Iglesia, como el Estado, sobrepasa sus derechos cuando impone a toda enseñanza un criterio religioso. Laicismo es un sinónimo de neutralidad. Sin embargo, se hacía sinónimo por parte de los que defendían la enseñanza confesional, (según los cuales sin espíritu religioso, la educación estaba incompleta) de un ataque abierto a la presencia de la Iglesia, de agresividad anticlerical.⁹⁸⁷

El laicismo de la ILE es un laicismo abierto que consiste en no tomar partido en un terreno que considera como una zona reservada a las conciencias. Evita influir sobre la conciencia delicada del niño, pero respeta cuidadosamente las convicciones de los que la tienen. Se les enseña así la tolerancia, pero era precisamente la intolerancia del catolicismo tradicional, la que aleja de ésta a Giner y a la mayoría de sus amigos. Las posibilidades reales de una existencia neutral en la vida española de la época, eran verdaderamente difíciles en un momento en que el dogmatismo y la religión de Estado informaban las costumbres de la sociedad. Su neutralidad, su aconfesionalidad, no significaba refutar ninguna confesión religiosa⁹⁸⁸. Creían en una sólida formación moral del alumno y dejaban para las familias, la orientación sobre el compromiso religioso de sus hijos. La escuela no debía invadir esta parcela porque estaba obligada a no perturbar al niño con propuestas anticipadas sobre sus creencias populares.

“ La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la `reverencia máxima que al niño se debe´. Ajena [...] a todo particularismo religioso, filosófico y político abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la

⁹⁸⁵ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1877, pág. 63.

⁹⁸⁶ Político español. Comenzó a militar en el progresismo en el 1869; fue ministro de Gracia y Justicia con Prim en 1870 y desempeñó por dos veces el mismo cargo durante el reinado de Amadeo I. Contribuyó a la creación de la Institución Libre de Enseñanza, de la que llegó a ser rector. De 1873 a 1874 fluctuó de un grupo político a otro, pero ingresó al final en el Partido Liberal de Sagasta, y fue ministro de Fomento (1885-86) y de Gracia y Justicia (1892-93). Llamado a presidir un gobierno, los cortos meses de actuación (junio-diciembre 1905) fueron tormentosos y difíciles, y dimitió tras el incidente barcelonés.

⁹⁸⁷ Turín, Y., op. cit., pág. 215.

⁹⁸⁸ Molero Pintado, op. cit., 71

*adolescencia, anticipando en ella la hora de las divisiones humanas”.*⁹⁸⁹

Si hay una educación religiosa que debiera darse en la escuela era la tolerancia positiva hacia todas las confesiones y cultos. Por ello, sería un gran error creer que laicismo significa para la Institución ausencia de moral. La crítica unánime de Giner, Spencer y el positivismo es una prueba de su estado de espíritu. No sólo critica, sino que también ataca esa deformación del “*liberalismo contemporáneo [...] que conduce – muchos al ateísmo tácito o expreso*”.⁹⁹⁰

Para Giner es necesaria una moral natural y común a todos los hombres. Estima que esa orientación abre al niño al hecho religioso, lo hace apto para comprenderlo y adherirse un día a un dogma preciso si su conciencia le descubre su necesidad. Así se respeta los derechos de la conciencia del maestro y del padre de familia. Por ello, la enseñanza y práctica de su culto se confían a la dirección de la familia y del sacerdote consagrados en el hogar y el templo.

Por lo dicho se comprende que no sólo debe excluirse la enseñanza confesional o dogmática de las escuelas del Estado, sino también de las privadas, con una diferencia que de aquéllas ha de alejarle la ley, y de éstas, el buen sentido de sus fundadores y maestros.

La escuela privada o pública debe ser, no ya campo neutral, sino maestra universal de paz, de mutuo respeto. Ellos eran conscientes de que muchos defensores de la neutralidad confesional de la escuela, es decir, en nombre del llamado “libre examen”, han planteado la cuestión racionalista y en abierta hostilidad a una religión positiva, o a todas. La enseñanza laica ha venido a ser bandera agresiva de un partido, pero que, en vez de servir a la libertad y a la tolerancia, sirve en esos casos para todo lo contrario. Su espíritu informa a una gran masa de los partidos liberales y eso lo consideraba Giner como uno de los más graves vicios de ese tiempo.⁹⁹¹

Conforme a este sentido, buena parte de los defensores de la llamada enseñanza laica, no lo son por razones jurídicas, ni por las exigencias de una educación verdaderamente racional, sino por combatir el influjo del clero católico o protestante, griego, etc., y fundar una supuesta educación anticlerical, racionalista y republicana. Estos fanatismos contra los partidos

⁹⁸⁹ “Programa de la Institución Libre de Enseñanza, Primer Centenario”. Revista de Occidente, Madrid, 1976, págs. 13-14.

⁹⁹⁰ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1887, pág. 42.

⁹⁹¹ Giner: “La enseñanza confesional y la escuela”, en *Ensayos*, op. cit., págs. 58-59.

políticos o religiosos ponen en peligro, profanan la escuela y convierten la educación en obra exclusivamente militante y sectaria. Para Giner la prohibición inmediata de la enseñanza dogmática o confesional en España era necesaria, pues está profundamente apegada a la rutina, merced a nuestro atraso.⁹⁹²

El respeto a la opinión de las mayorías no puede preponderar sobre el que se debe a la conciencia del maestro y del padre. Consagrar la integridad moral de ambos es la primera necesidad y la más imperiosa, aún dentro de la Constitución vigente que no peca en verdad de gran obediencia a estos principios. Para él, un solo maestro o una sola familia, violentada en su fe religiosa, tienen perfecto derecho a que se les exima de esta violencia y se les respete tanto como se respetaría a millares de hombres en su situación. Dado que en España tenía una solución difícil; considera Giner que mientras llega el día de la neutralidad de la enseñanza escolar; la religión oficial en las escuelas del Estado, sea en horas y en condiciones tales que, sin perturbar su buen régimen, pueda eximirse de recibirla a aquellos niños cuyas familias lo deseen. Igualmente el maestro que se halle imposibilitado para darla, se encargue el párroco.⁹⁹³

Giner considera que si los Gobiernos conservadores, a quienes más les incumbía, pues llevaban ejerciendo el poder más tiempo y por su alianza con los intereses confesionales, hubiesen procurado cumplir el artículo II de la Ley de Instrucción Pública de Moyano, haciendo que los respectivos párrocos tuviesen “*repasos de doctrina y moral cristianas para los niños de las escuelas elementales, lo menos una vez cada semana*”⁹⁹⁵, hoy se encontraría ya el camino para estas clases de reformas. Al clero que les diera se les indemnizaría con una modesta remuneración..

Si la opinión general reclama todavía el mantenimiento de la enseñanza confesional en la escuela, en nada se opone este empeño a que se remedie ese conflicto, pues tan ciudadano es, constitucionalmente, ese padre como el ortodoxo católico e igual del maestro.

Otra cuestión que conlleva la neutralidad de la enseñanza es el problema de la descentralización de la enseñanza del Estado. Descentralización que, según Giner, se puede concebir en dos sentidos:

⁹⁹² Giner: “La enseñanza confesional y la escuela”, 1882 en *Ensayos*, op. cit., págs. 59-60.

⁹⁹³ *Ibidem*, págs. 61-62.

⁹⁹⁴ En Sesión de 19 de julio de 1884, Moyano se lamenta en el Senado del abandono en que párrocos y Gobierno han tenido a este precepto.

1. Descentralizar en el sentido de trasladar al municipio y la provincia funciones que antes desempeñaba el Estado.
2. Emancipación de esas funciones y sus fines respecto de la acción oficial; su constitución como organismos sociales y libres de la vida.

Para Giner, siguen las tendencias descentralizadoras la segunda concepción, cuando exigen para el individuo y para las asociaciones voluntariamente formadas por él más ancha libertad de acción e independiente de la tutela político-administrativa. Esto fue la Institución Libre de Enseñanza.⁹⁹⁶

La educación y la enseñanza no son funciones del Estado central, sino de la sociedad. Considera que mientras se producen las condiciones generales para esta descentralización, el Gobierno debe hacerse cargo, pues tiene más medios a su alcance que los municipios y suele ejercer menos poder sobre ella⁹⁹⁷. Giner defiende que el ideal de la educación nacional es la neutralidad más rigurosa en todo cuanto divide y apasiona a los hombres y la concentración de las fuerzas del maestro sobre lo que pudiera llamarse la formación del espíritu racional del individuo. Por tanto, la escuela debe ser neutral, pero no una neutralidad indiferente, sino con el respeto al derecho de cada individuo, comunión religiosa, científica, política y social o de otro género.

La educación moral entrañaba también el descubrimiento de los deberes para con la Patria. Había en la Institución una educación patriótica difusa. Toda la acción de Giner y sus amigos tenían un sentido patriótico. Querían ayudar al renacimiento de España enseñándola a hacerse europea, enseñándola a conocerse a sí misma, de ahí la vuelta a las tradiciones populares españolas.

⁹⁹⁶ La enseñanza de la moral, producto de la neutralidad, la lleva a cabo a través de mil detalles de la vida cotidiana como son la puntualidad, la honradez en el trabajo escolar, la limpieza, el trabajo en oposición a las vacaciones que propician malos hábitos, por ello, no eran partidarios de las mismas, los castigos que tengan valor psicológico, evitar conceder demasiado valor a las recompensas como las notas, contentarse con la satisfacción del deber cumplido y el desarrollo del sentido de la economía. Crearon las Cajas de ahorro escolares que creyeron estar dotadas de poder educativo. Torres Campos fue su promotor, pero pronto la idea perdió su atractivo, al ver que exponía a enseñar a los alumnos más avaricia que ahorro.

⁹⁹⁷ Giner: "La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado", 1886. En *Ensayos*, op. cit., págs. 23-24..

6. Educación Integral: Programas y Disciplinas

Si la enseñanza debe respetar la personalidad infantil, debe también enriquecerla. La ILE no quiso elegir entre una enseñanza clásica y otra científica. Se trataba de formar al hombre, y para ello sería incompleta una instrucción que descuidase uno u otro de esos dos aspectos de la enseñanza tradicional⁹⁹⁸. La novedad, por tanto, de sus métodos es la enseñanza integral o enciclopédica desde las escuelas primarias e incluso desde el jardín de infancia. Se aspira a una formación completa del alumno tanto en el aspecto intelectual o físico como afectivo, por lo que se rechaza cualquier asomo de parcelación de la obra educativa⁹⁹⁹. Por ello, no existe respecto al programa la separación entre escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres periodos constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte que el niño debe aprender, en el fondo y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado de desarrollo le corresponde.¹⁰⁰⁰

El programa destinado a la “sección de párvulos” puede asombrar:

- Trabajos manuales, ejercicios de lenguaje – ejercicios simultáneos de lectura y escritura - , recitación de poesías sencillas y narraciones de cuentos también sencillos, antropología, atrayendo la atención sobre las ilusiones de los sentidos.
- Moral, juzgando los actos de los mismos niños en la escuela; buenas maneras sobre la misma base.
- Fisiología e higiene según las funciones del mismo niño y los actos que le sean familiares.
- Historia contemporánea en forma de biografías, leyendas, cuentos, anécdotas.
- Historia natural, estudiando costumbres de animales, por medio de láminas, etc, y manejando minerales, rocas, fósiles, plantas vivas y secas.
- Agricultura, cultivando plantas, sembrándolas y recolectándolas.
- Industria, sencillas fabricaciones.
- Sociología y derecho, a propósito de las relaciones de unos con los otros.
- Música, cantando canciones sencillas.

⁹⁹⁸ Turín, Y., op. cit., págs. 206-207.

⁹⁹⁹ Molero Pintado, op. cit., pág. 69

¹⁰⁰⁰ Xirau, op. cit., págs. 39-40.

- Arte, observando monumentos y láminas, vistas estereotipadas y otras.
- Dibujo de fantasía.
- Modelado de objetos usuales y elegidos por el niño.
- Geografía, modelando los accidentes más sencillos del terreno.
- Cálculo con objetos geométricos, con objetos familiares al niño, y practicando medidas.
- Gimnasia de sala, atendiendo al desarrollo, la precisión y la agilidad.
- Conversación francesa.
- Física y química, construyendo aparatos sencillos y advirtiendo la coloración de algunos precipitados.¹⁰⁰²

La enseñanza primaria propiamente dicha solo modifica el nivel de este programa. En la secundaria se añade el latín, varias lenguas vivas como alemán, inglés, portugués y lo que era solo noción de moral en el jardín de infancia se convierte en ética, lógica y psicología.

Entre las disciplinas hay algunas sobre las que se insiste más en las memorias. Son aquéllas cuya introducción representa para la Institución una renovación de los estudios:

1.- El Arte

La Institución es seguramente el único establecimiento en España, que se preocupa, en la época, de una enseñanza artística. Se le debe a Cossío y a Riaño. Esa iniciación consiste en visitas a museos y a monumentos durante las excursiones. Un aspecto particular de esa curiosidad artística lo constituye el interés por el arte popular, para el folklore¹⁰⁰². Ése era un modo de expresar su amor por la verdadera realidad española¹⁰⁰³.

2.- La Educación Física

Otra novedad es la educación física y la búsqueda de una formación intelectual equilibrada por el desarrollo del cuerpo. Se organizaron primeros cursos de gimnasia. Luego se suscitó un esfuerzo para recrear en la escuela, el marco natural de la vida infantil. Uno de los descubrimientos de la psicología infantil de entonces fue entrever el papel que en ella desempeña el juego¹⁰⁰⁴.

¹⁰⁰¹ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: "Proyecto para una I.L.E. en Bilbao". 1881, pág. 166.

¹⁰⁰² Le gustaba a la Institución recorrer el campo, pero también los pueblos castellanos y andaluces, en busca de alguna plaza vieja, de una bella casa o simplemente de una ventana decorada con el escudo del lugar; escuchar canciones y admirar las costumbres locales.

¹⁰⁰³ Turín, Y., op. cit., pág. 208.

¹⁰⁰⁴ La privación del juego en la escuela era lo que la hacía desagradable para el niño. En la media hora que separaban las clases se jugaba a la pelota. Se introdujeron los juegos ingleses y en 1889 llegó a Madrid

Los chicos y chicas estaban entremezclados y arrastraban a las más resistentes a jugar al fútbol. Sin embargo, la opinión general no veía con buenos ojos esa evolución de las costumbres femeninas. Era mal visto que las muchachas participaran en ellos, no era de “buena educación”.¹⁰⁰⁵

3.- La Enseñanza Técnica

El cuidado de una educación integral llevaba naturalmente, después de haber procurado moderar los excesos del intelectualismo por los ejercicios físicos, a interesarse por la habilidad manual. Los pedagogos que habían influido en la enseñanza técnica en la Institución fue Froebel, siguiendo el consejo de Comenio, que propuso iniciar a los pequeños en el uso de las manos desde el jardín de infancia. Rousseau, sobre todo, haciendo el elogio de la profesión de artesano, creó la corriente psicológica favorable a esa gran reforma.

En la ILE hay un gran empeño en enseñar a los niños por medio de las manos, pues el niño que tiene la posibilidad de probar sus aptitudes en todos los campos elegirá más seguramente la profesión que le conviene. Por ello, en 1886 se crea la sección técnica destinada principalmente a la formación de ingenieros. Giner insiste en la necesidad para los técnicos de unir a su formación teórica los conocimientos empíricos y manuales que se adquieren en un taller.¹⁰⁰⁶

4.- El aprendizaje de la lectoescritura

Cossío hace toda una disertación sobre leer, escribir y contar¹⁰⁰⁷, los rudimentos básicos de la enseñanza primaria y que para la enseñanza tradicional constituye los tres medios básicos que necesita el niño ante todo para ponerse en comunicación con el mundo y alcanzar algo de lo que le rodea. Sin embargo, la lectura y la escritura para él no constituyen el camino único ni aún menos el primero de todos los conocimientos asequibles al hombre; ni es posible que sean el primer aprendizaje del niño en la escuela. Esta postposición del aprendizaje de los mecanismos elementales de las primeras letras no sólo no perjudica en nada al progreso de la educación y la enseñanza, sino que constituye un ahorro de trabajo y

el primer balón de fútbol, aunque los alumnos siguieron prefiriendo rounders (juego parecido al de pelota base).

¹⁰⁰⁵ Vid. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: “Los juegos corporales en la educación”, 1894.

¹⁰⁰⁶ Vid. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: “La educación técnica en la I.L.E.”, conferencia pronunciada en el Congreso de Londres en 1884.

¹⁰⁰⁷ Cossío, M.B: *El arte de saber ver*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1879.

tiempo. Aprender a ver y a pensar es lo fundamental. El aprendizaje de la lectura y la escritura se le ofrecerá como una necesidad de sus propios intereses, para ello es necesario que los signos adquieran sentido y significación; y sólo pueden tenerla si se hallan henchidos de una abundante riqueza de experiencias personales. Fuera de esto, el lenguaje escrito es un punto inútil para adquirir conocimiento.

Para atender el diccionario de las palabras escritas es preciso acompañarlo de la visión de las realidades a que alude. De ahí también el error de empezar la enseñanza de la lectura por las letras, para construir con ellas sílabas y luego palabras y frases enteras que signifiquen algo. Sólo esto es realmente leer. Cualquier otra cosa se reduce a un simple trueque mecánico en sonidos de letras sin sentido. Esto es lo que actualmente se llama el método global. Así alcanzará pleno sentido decir que

*“[...] el hombre que enseña a leer bien a un niño estúpido lo hace capaz y dueño de un corazón inteligente”.*¹⁰⁰⁸

Entonces sí que podríamos juzgar sólo oyendo leer, no sólo de lo que es el alumno, sino de lo que está en disposición de saber en aquel momento. Y toda la enseñanza en todos los grados se reducirán, en este sentido, a aprender a leer y a escribir bien.

5. Educación en Libertad

El ideal de libertad proyectado sobre todas las dimensiones del hecho pedagógico se constituye en la verdadera clave de lo que la Institución ha significado. A lo que hay que unir la comprensión profundamente vital del acto educativo o lo que se ha llamado la “vitalización del hecho pedagógico”¹⁰⁰⁹. Otra característica orientadora sería la afirmación de la unidad metodológica de todo el proceso de enseñanza, su carácter integral, profundamente humanista, con el cual el ideal educativo nos aparece en Giner como realización total del hombre, de la plenitud de sus dimensiones.

La profundización de la experiencia de la libertad en los hombres de la ILE viene dada por el hecho de haberla vivido desde su negatividad, desde su frustración y su lucha por ella. El problema de la libertad de enseñanza se había traducido para su época por derecho del individuo para hacer sus estudios como y donde fuera, con tal que satisfaga en su día las condiciones

¹⁰⁰⁸ Xirau, op. cit., pág. 160.

¹⁰⁰⁹ Varios: *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Tecnos, Madrid, 1977, págs.64-66.

que a la validez oficial de esos estudios imponga el Estado; derecho para fundar aisladamente por sí, o asociado con otros, establecimientos de educación e instrucción de todas clases ; y derecho, en otro sentido, del profesor público en los centros oficiales para ejercer su ministerio conforme a su conciencia, en cuanto a la doctrina, a la forma, al método. De ahí la aparición al lado de los institutos docentes del Estado, de otros centros que obedecen, por lo común, al deseo de dar una enseñanza distinta de la del Estado, ya sea ensayando sistemas y métodos de enseñanza diferentes o cultivando estudios que no hallan cabida en los moldes más o menos estrechos de aquél. Cada doctrina, religión, tendencia, partido, organiza sus escuelas y universidades, unas veces al lado, otras más enfrente, de las escuelas y universidades oficiales.

Por ello y ante este estado de cosas, Giner considera la necesidad realmente apremiante no de multiplicar las universidades, sino anticipar las que existen, restableciéndolas en su autonomía; no tanto la de crear centros libres, como la de convertir en libres a los que sostiene el Estado.

La primera y más tradicional sugerencia de Giner es la libertad de cátedra.

Este ideal de libertad va también en contra de la figura del catedrático que ha heredado más de un rasgo del viejo señor feudal. Pero su reivindicación es más genérica invocando la libertad de la ciencia y del docente y a su iniciativa creadora personal. La libertad académica supone la posibilidad de que todo profesor exponga libremente las conclusiones a que haya llegado en sus estudios. 1887 la libertad de enseñanza era ya un principio de realidad en España.

*“El ideal de que el profesor no tenga otro criterio que el de su propia conciencia, ni el estudio de otro método que el dictado por la razón, ni la verdad de otro sistema que el nacido de su naturaleza [...] ese ideal lo ha llevado a ponerlo en práctica la Institución Libre”.*¹⁰¹⁰

Esta libertad de ciencia y de la enseñanza eran imposibles de admitir por los ultraconservadores. Para Menéndez Pelayo la noción de libertad de la ciencia parecía degradar a la propia ciencia poniéndola al alcance de todos. Considera que

¹⁰¹⁰ Turín, Y., op. cit., pag. 166.

*“[...] por la debilidad humana [...] es muy difícil en esta vida terrena llegar a alcanzar algunos resplandores de esa verdad [...]”.*¹⁰¹¹

Menéndez Pelayo reconoce al maestro el derecho de presentar la ciencia pero como hipótesis. Por tanto, la libertad de la ciencia que tanto proclaman los hombres de la ILE es inadmisibles, hay una verdad definida por la Iglesia que debe ser la de todos; el error debe ser combatido. Rechaza, por tanto, también la libertad de cátedra y, por supuesto, la libertad de enseñanza. En un estado católico, toda enseñanza tiene que ser conforme a los deseos de la Iglesia. La libertad de enseñanza, tal como él la entiende, es anarquía.¹⁰¹²

La larga lucha por la libertad se concluye provisionalmente con una victoria cuando en 1881, el ministro Albareda proclama la libertad de cátedra. Se proclama más de medio siglo de desarrollo en la Universidad española hasta la guerra civil. Por ello, Giner proclama:

*“La libertad de enseñanza es hoy ya, por fortuna, derecho del maestro; la de estudiar y aprender, ésa casi no existe.”*¹⁰¹⁴

La libertad del alumno, como la del docente, pero también la libertad en la organización educativa, la autonomía de los centros, es decir, su capacidad propia de gestión y gobierno. Y, definitivamente, la liberación del acto pedagógico, frente a los convencionalismos y rutinas para ganar en espontaneidad creadora. Esta libertad del educando es uno de los aspectos más típicos de la pedagogía de la Institución.

El programa de la Institución, del que ya hemos hablado definía claramente su postura en este orden.

La valoración del papel del alumno, que ha aparecido a través de su elevación a elemento activo, protagonista del hecho pedagógico,

¹⁰¹¹ Menéndez Pelayo: *Menéndez Pelayo y la educación nacional. Antología*. Discurso de contestación a Castelar en el Congreso el 13 de febrero de 1883, pág. 106.

¹⁰¹² Una razón que milita a los ojos de los conservadores a favor del control de la libertad de cátedra en la enseñanza pública es que la enseñanza del estado se paga con el dinero de los contribuyentes y éstos son la mayoría católicos, por tanto, no sería justo que el presupuesto oficial se empleara en pagar maestros cuyas ideas no fueran las de los padres. El carácter obligatorio de la enseñanza agrava más la responsabilidad del que debe responder a la confianza de los padres de familias católicas.

¹⁰¹³ Giner de los Ríos: *Obras Completas*. Tomo II: La Universidad Española. Madrid, La Lectura, Espasa-Calpe, 1916, pág. 52.

situándose en una de las líneas más renovadoras de la educación moderna, se extiende aún a otros dominios como son su participación en el gobierno y funcionamiento del centro docente. Para Giner, el estudiante es el elemento principal de la Universidad. Las Universidades fueron creadas bajo el impulso de una sociedad ávida de saber y realizar su vida en el trabajo intelectual. Esta concepción de Giner, se transmitirá a Ortega quien desarrolló la radical necesidad de entender y plantear la Universidad desde el estudiante¹⁰¹⁴, no desde la falseada visión que la concibe en función del saber o del profesor. Ortega afirma que

*“[...] la universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante”.*¹⁰¹⁵

Por tanto, para estos hombres de la ILE, el respeto a la libertad del niño es la base de esa enseñanza. El cuidado de la libertad debe inspirar a toda la educación liberal, como una experiencia que haga de la escuela una etapa verdaderamente preparatoria de la vida del futuro ciudadano. Pero no es sólo dar al niño el sentido de la libertad, sino enseñarle también a hacer buen uso de ella, formando su juicio. Se obtiene así una doble formación: la de la inteligencia y la del carácter. Por tanto, instrucción y educación, en efecto, ya reiterado, están profundamente mezcladas en la enseñanza. El verdadero maestro enseñará al alumno no sólo

*“[...] a pensar y a escuchar como principalmente se ha hecho hasta ahora sino a estudiar y a trabajar por sí solo”.*¹⁰¹⁶

6. Escuela Unificada

El problema de la reforma de la educación y de la enseñanza afecta por igual a todos los grados, puesto que todos los objetos son susceptibles de enseñanza en todos los grados. Nada es ajeno al hombre en ninguna de las edades de su desarrollo. Por ello, se concibe una unificación de todos los grados de la enseñanza, en especial, de la sección de párvulos, primaria y

¹⁰¹⁴ Así indica el error que supone concebir la Universidad como la casa del profesor que recibe a los estudiantes, cuando los inmediatos dueños de la casa son éstos, apareciendo el claustro de profesores como el complemento institucional. Este protagonismo estudiantil significa una posibilidad insustituible en la necesaria renovación de nuestra universidad que tropieza con una resistencia, abonada por la larga tradición jerárquica y autoritaria del feudalismo académico, que se presenta defensora del espíritu universitario más puro frente a lo que se presenta como frívolas o demagógicas modas.

¹⁰¹⁵ Ortega y Gasset, José: *Misión de la Universidad*. Tomo IV, pág. 332, en *El Centenario*, op.cit., pág. 64.

¹⁰¹⁶ Giner de los Ríos: “Instrucción y Educación”, en *Ensayos*, op. cit.

secundaria. Estas enseñanzas son partes de un mismo proceso, por tanto, no tiene sentido una separación artificial. La unificación de los grados conlleva también la contemplación unitaria de la metodología, de los contenidos y del profesorado, puesto que todos éstos se dirigen al cumplimiento de un mismo objetivo. La unificación de los métodos obligará a un tratamiento continuado de procedimientos y recursos que no desorienten al niño. La consideración unitaria de las materias terminará en un tratamiento cíclico de toda la enseñanza donde siempre se enseñará lo mismo, pero diferenciados por su grado de amplitud y profundidad. Los programas del Colegio se redactan con un suave pero progresiva seriación en sus contenidos, graduando las actividades y quehaceres de cualquier tipo, comprometiendo al alumno en tareas cada vez más complejas.¹⁰¹⁷

Si la educación es un principio capital de la vida, dondequiera que aparezca la vida, allí se dará la educación. El espíritu de la educación debe ser, en lo esencial, el mismo en todas las edades, para todas las clases sociales, para todos los habitantes de la ciudad o del campo, sin distinción. En todas partes debe prevalecer el principio de la formación activa, de la educación en la vida, por la vida y para la vida, que otorga al maestro una función central y casi única. Y la función específica del maestro debe ser en todas partes la misma. De ahí también la importancia capital de la formación de los maestros para la obra de la educación, por encima de todos los elementos materiales y circunstanciales que coadyuvan en ella sin diferencia alguna que no se desprenda directamente de las condiciones personales del educando.¹⁰¹⁸

Todos los momentos de la educación y de la enseñanza no son otra cosa que el desarrollo normal de la vida personal, a partir de las escuelas maternas hasta llegar a la formación técnica y universitaria. Por ello, el límite entre la primera y segunda enseñanza es artificial, pues

“[...] ambas tienen el maestro objeto y no pueden tener otra manera de considerarlo y tratarlo. En ambas se trata de la formación gradual del hombre en la integridad de su individualidad personal. En ellas es preciso que adquiera toda la cultura necesaria, para producir bien en su vida, en el pleno desarrollo de sus facultades.

¹⁰¹⁷ Molero Pintado, op. cit., págs. 83-85.

¹⁰¹⁸ En estas dos ideas centrales se ha fundado mucho más tarde el movimiento conocido con el nombre de “escuela única o unificada”.

*Sólo más tarde, y sin perder su carácter esencialmente educador, es posible que su objeto se especialice y dé lugar a un segundo grado de enseñanza, en el cual a la formación general humana se añade el aprendizaje de una destreza profesional”.*¹⁰¹⁹

Sólo dos grados perfectamente definidos son posible distinguir en el proceso total de la educación escolar:

*“[...] el que corresponde a todo hombre, educándose todo él y conociendo gradualmente toda cosa, y el que se refiere a este mismo hombre en cuanto se dedica, ulterior y especialmente, a un particular objeto”.*¹⁰²⁰

En estos principios se inspiró desde 1875 la ILE y de ella tomaron más tarde su modelo los denominados Institutos-Escuela y las Facultades Universitarias mejor organizadas.

7. Elementos que intervienen en la Educación

❖ EL MAESTRO

· Concepto

*“El maestro es, ante todo, artista, artista de la más delicada de las artes, el arte de la vida en su íntegra y armónica totalidad”.*¹⁰²¹

El maestro será una pieza básica en el engranaje docente y de él dependerá en gran parte el éxito de su trabajo.

*“ ¡Ay de la escuela – exclama Giner – donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminada la clase!”.*¹⁰²²

¹⁰¹⁹ Xirau, op. cit., pág. 168.

¹⁰²⁰ Ibidem.

¹⁰²¹ Xirau, op. cit., pág. 166.

¹⁰²² Giner de los Ríos: *Ensayos*, op.cit., pág. 72.

¹⁰²³ Es el “siempre” maestro o el “siempre” educador que reclamó Giner. No se es maestro por horas, ni se acaba la función acabada la clase. “*Para tratar con niños, hay que hacerse niño*”.

El maestro es abordado desde el sentido totalizador que la profesión del magisterio tiene en su concepto.¹⁰²³ El profesor que reduce su obra a pronunciar una serie de discursos seguidos puede aislarse del auditorio. Pero en una enseñanza de “laboratorio”, familiar, cooperativa, socrática, aquel aislamiento es imposible. No hay modo de evitar las preguntas, observaciones y repasos. El discípulo nos obliga a tenerlo siempre delante y a ocuparnos de su estado y sus necesidades mentales. No hay educación que no refluya sobre el educador y el educando.

El maestro debe ser,

*“[...] a la vez, maestro y discípulo. Y discípulo puede serlo en dos sentidos: de las cosas mismas, investigando por sí; de otros hombres, manteniendo constante la comunicación con los de más elevado espíritu que le sea dado alcanzar y recibiendo de ellos enseñanza, ya directamente y personalmente ya por medio de sus lecturas [...]; el otro lo es para despertar con mayor relieve y calor las potencias de la vida, aunque por lo mismo, de un modo menos hondo tal vez, quizá superficial y pasajero. Verdad es que, dada la limitación de nuestro ser, todos estos medios nos hacen falta y de todos debemos ayudarnos: leer, hablar, escribir y pensar, todo ello para investigar para abrir nuestros horizontes a nuestros ojos y reflexión cada día [...]”.*¹⁰²⁴

Para la Instituto el maestro requiere de dos condiciones indispensables: vocación y ciencia.¹⁰²⁵

Para Cossío, los maestros eran misioneros de la educación, hombres distinguidos por su espíritu e incluso por sus maneras. Por ello, considera que el influjo de un maestro dentro de su escuela, sería inmenso y lo sería, no sólo para la escuela, sino para la familia. Considera que la misma educación debe ser en la escuela rural como en la urbana. En vez de enviar

¹⁰²⁴ Giner de los Ríos: *Ensayos*, op.cit., pág. 132.

¹⁰²⁵ Con la vocación verdadera y real va siempre junta la aptitud; y en cuanto a la ciencia, no mera instrucción, es tan esencial, que si no procuramos despertar en nosotros el espíritu de iniciativa, de inventiva, de libre indagación personal, nada podría lograrse. Hace tanta falta esta cualidad para ser maestro de párvulos como para un laboratorio de investigación o una enseñanza universitaria.

a las escuelas rurales los maestros incompletos, los de menor cultura, a estas escuelas también incompletas, considera que se debe enviar al mejor maestro por la necesidad de ser más completas, por conseguir un mayor influjo de la sociedad en el campo, como contrapeso del trabajo corporal que allí domina. Se trata de dignificar las escuelas rurales. Esto movió a Cossío a organizar las misiones pedagógicas, pues el maestro es el camino más fácil para llevar la ciudad al campo.¹⁰²⁵

· Función

El maestro será un verdadero mediador en los procesos de aprendizaje, nunca un suplantador del aprendizaje; un profesional entregado que tomando como eje su competencia científica ayudará y guiará al alumno en la búsqueda del conocimiento. El abismo que existía entre el maestro y el alumno, desaparece, hay una actitud nueva del profesor frente al alumno. Nada de clase ex cátedra, sino conversaciones familiares que el maestro acaba con una conclusión y algunas preguntas, y ello igual en la enseñanza primaria, secundaria y superior. Giner sugiere el método de preguntas mutuas del maestro y del alumno.¹⁰²⁶ La unidad interna de la vocación del maestro forma alrededor el círculo de sus discípulos, y un vínculo personal, que convierte al método socrático en la norma por excelencia.

Para Cossío, al hablar de método no debe aplicarse a la técnica minuciosa que debe aplicar el maestro para conseguir un fin propuesto. Método significa aquí orientación general, actitud del maestro ante la personalidad entera del educando, concepción universal de la función educadora en la totalidad de la vida y de la cultura. Por tanto, la manera más justa de realizar la educación, la más razonable y conforme a la naturaleza del hombre

*“[...] resulta ser la que ésta emplea cuando llega en su vida a obrar espontánea, libre y racional”.*¹⁰²⁷

Profesor y alumno no van a ser realidades ajenas, unidas sólo por un vínculo científico; la relación se establecerá de persona a persona y abarcará todos los planos del ser humano. Hasta los detalles más pequeños quedarán también comprendidos en este encuentro vivencial, más allá de la clase, pues ésta sólo es un momento en el proceso formador del alumno.

¹⁰²⁵ Vid. Xirau, págs. 245-263.

¹⁰²⁶ Giner vivirá esta experiencia canalizando su propia vida en un ambiente intimista y familiar, donde los encuentros personales se inician desde la hora temprana del desayuno hasta las entrañables jornadas vespertinas en forma de tertulias literarias, diálogos libres o entrevistas con gentes que le visitaban.

¹⁰²⁷ Xirau, op. cit., pág. 163.

· Formación

Si la escuela resulta una especie de prolongación de la vida familiar, el papel educador del padre revierte en el maestro. De ahí que el maestro y su formación sean un leitmotiv para la Institución. Para Giner

*“[...] todo depende de él, no es sólo un elemento entre otros, es el primero por no decir el único”.*¹⁰²⁸

Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines, necesita asegurar, ante todo, a sus maestros las mayores facilidades, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc. Por ello, es importante para estos hombres de la ILE, exportar a los maestros a Europa con el fin de que aprendan; la importación de extranjeros para que enseñen.¹⁰²⁹

El progreso de nuestra educación comenzará por el maestro. Las bases de la educación de un profesorado, según estas tendencias, son muy complejas. Si nos ceñimos al factor intelectual sería:

- 1º Cultura general sistemática en todos las principales órdenes de conocimiento.
- 2º. Orientación y hábito familiar en el proceso de pensamiento filosófico y sus problemas generales.
- 3º Formación especial en la ciencia a que luego la vocación de cada cual le incline.
- 4º Estudio y cultura pedagógicas con práctica incesante y discusión de ella.¹⁰³⁰

Por otro lado, la formación del carácter moral, del sentido y gusto estético, de los hábitos y lo que podría llamarse las técnicas esenciales de la energía física, etc., constituyen otros elementos tan importantes, “por lo menos”, como el relativo a la educación intelectual de sus profesores, pues los aspectos internos de la formación del maestro será muy atendido por la ILE. El principal problema es la atención a la reforma de las Escuelas Normales. Se trataría de dotarlas de la independencia que como

¹⁰²⁸ “Discurso de apertura del curso 1880-81” , Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1880, pág. 141.

¹⁰²⁹ Establecer las más perfectas Escuelas Normales y enviar después a los maestros al desierto intelectual de una aldea, sin libros ni publicaciones importantes, sin la visita frecuente de hombres capaces de sostener y rehacer su cultura; o sin hacerlos salir de su localidad y de su patria, para ensanchar su horizonte, sería absurdo. Giner: *Ensayos*, op. cit., págs. 128-129.

¹⁰³⁰ Giner de los Ríos: “Un peligro de toda enseñanza”, 1884. En *Ensayos*, op. cit., nota 1, pág. 137.

Corporaciones docentes les corresponde, constituyéndolas en verdaderos centros superiores de la educación primaria en sus respectivas comarcas, incorporando a ellas las escuelas para confiarles su dirección e inspección y concentrando en sus manos las facultades que pertenecen al Estado, consagrando su emancipación definitiva.¹⁰³¹ Reorganizadas las Normales deberán asumir esas atribuciones pedagógicas, técnicas y gubernativas que tenían esas corporaciones; descargando el Gobierno en ellas sus funciones, incluso el nombramiento y separación de maestros. Forma entretanto el primer término para la emancipación progresiva de la escuela primaria y el único que responde a la situación de la España de la época.

Es muy importante la creación de cátedras de pedagogía en las Universidades y movilizar el sistema docente alrededor de criterios de eficacia. Cossío rechazaba la “pedagogía de gabinete”¹⁰³² y reclamaba el conocimiento inmediato de la realidad escolar.

*“ No se puede aprender a educar de otro modo que educando, nadie se forma maestro en los libros, sino en la escuela y practicando la enseñanza misma; condición para que el trabajo sea verdaderamente personal y asimilado en forma de conocimiento, aptitud y destreza ”.*¹⁰³³

Esto se produce por un grave error en la concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica, al considerarla como una simple aplicación de la teoría, considerándolas como algo secundario y complementario, por ello, se colocan al final de los estudios partiendo de la idea errónea de que no se pueden hacer las cosas hasta que no se conocen las leyes que la rigen. Pero el magisterio, arte de la educación y de la enseñanza, según Cossío, sólo puede ser aprendido por medio de una práctica constante, ilustrada por la reflexión y el estudio de sus problemas. Sólo es posible aprender a enseñar en el seno de la escuela. De ahí que la Escuela Normal no puede ser otra cosa que una escuela modelo que sirva de laboratorio de investigación y comprobación de los principios psicológicos y pedagógicos que constituyen la base de la formación científica del magisterio y campo

¹⁰³¹ Criticaba Giner que el camino de la emancipación de las escuelas respecto al Estado no era someterlas a los caciques de las localidades ya directamente ya a través de las Juntas sino en ir constituyéndolas en la medida de lo posible en corporaciones verdaderamente protectoras, capaces de asumir una dirección inmediata, para la cual se muestran cada día más impotentes los Gobiernos. En Giner: “La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado” 1886, *Ensayos*, op. cit., págs 232-233.

¹⁰³² Xirau, op. cit., pág. 180

¹⁰³³ Cossío: “Las prácticas de enseñanza en las Escuelas Normales”. De un Informe oficial, 1887. *De su Jornada*, 1929.

para los ejercicios, por medio de los cuales han de aprender su profesión los alumnos.¹⁰³⁴

Cossío desarrolla muy bien la problemática sobre el escaso valor dado a la enseñanza primaria y como consecuencia a los maestros¹⁰³⁵. Rechaza las escalas dentro del magisterio, la diferenciación de sueldos y la división clásica de maestros rurales y urbanos, masculinos y femeninos, enseñanzas medias y universitarias. Para él, el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático, porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos del proceso evolutivo. Semejante subordinación existía desgraciadamente, en la conciencia social y en la vida. Las razones que la explican consiste en los humildes orígenes de la enseñanza elemental, nacida al calor de la caridad y de la beneficencia¹⁰³⁶, así como en la confusión que se establece entre el modesto, exiguo saber que necesariamente la acompaña y las condiciones que ha de tener el maestro rural.¹⁰³⁷

Además se tiene

*“[...] un concepto mecánico de la educación, y es el reinante, que consiste en considerar al niño como un bloque, al que hay que desbaratar y dar forma. Así, para los primeros momentos, basta un cantero; luego viene el esbozador, que saca de puntos y, finalmente, queda al escultor el perfeccionamiento de la obra, la tarea más fina y delicada. Ya se comprenderá, en el orden de la educación, quién es el cantero”.*¹⁰³⁸

¹⁰³⁴ En aquella época existía la idea para algunos de que con este sistema los niños que asisten a la escuela práctica se verían explotados a favor del aprendizaje de los aspirantes no experimentados, con los gravísimos e irreparables daños, según éstos, que causa en su escuela un maestro novel, inexperto, sin consejo ni autoridad que le sostenga en su misión. Sin embargo, para Cossío había que optar por la organización de todo el centro destinándolo a la preparación del magisterio. Xirau, op. cit., pág. 179.

¹⁰³⁵ Idea que se arrastra hasta nuestros días.

¹⁰³⁶ Vid. Ruiz Rodrigo y Candido Lis, op. cit.

¹⁰³⁷ Se condensa el saber en el núcleo aristocrático. Este saber, patrimonio del principio del menor número, desciende luego al resto de los hombres y se funda la jerarquía de la enseñanza sobre la base de la cantidad de conocimiento en cada grado. Se establece que todo el mundo tiene el derecho y el deber de instruirse. Se siembra las escuelas. Se necesitan maestros, y como para enseñar poco es lo más fácil, sea o no exacto, pensar que no hace falta saber mucho y los recursos económicos faltan, la sociedad no advierte, no siente que sean necesarios para tales fines, nace el maestro de escuela al nivel de la última clase de jornalero y en la inferioridad y desconsideración consiguiente en una sociedad como la nuestra.

¹⁰³⁸ Xirau, op. cit., pág. 173.

En los primeros años, que son los más críticos de los hijos, se busca la criada más joven e inútil y para iniciarlos en el conocimiento y la vida los maestros más baratos, que son sinónimos de los más ignorantes. Con él se contentan, para el maestro de párvulos y para el elemental, con una ínfima preparación rudimentaria, por él se amontonan en las escuelas, a modo de rebaños, según Cossío, niños y más niños. Todo ello olvidando que no estriba en la cantidad del saber sino en la cualidad, toda la eficiencia de la obra educadora; y que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega sino un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más saber profesional pedagógico, porque de los estímulos que el niño recibe, del ambiente que entonces respira, pende su porvenir y el de su pueblo.

“Entonces, persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos, entregaremos muy pequeños grupos de niños a las escuelas de párvulos y a las elementales, enviaremos, como misioneros de la educación, los mejores maestros donde son más necesarios, a las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos a todo el profesorado no la misma cantidad de instrucción, pero sí la superioridad en aquella que le haga falta, y las retribuiremos igualmente y gastaremos en ello, [...], cuanto no se siente la necesidad de gastar, cuando no están convencidos de la bondad del gasto”.

“Demos a todos los maestros la misma educación, dentro o fuera de la universidad, pero universitaria”.

“Mientras, esto no suceda, mientras no dignifiquemos la educación y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro primario una capitis diminutio y lo condenan a servidumbre de cuerpo y de espíritu, no tendremos verdaderas escuelas, ni conoceremos el país y la humanidad que todos anhelamos.”¹⁰³⁹

Hay entre estos hombres una llamada de atención a las paupérrimas condiciones de trabajo en que desempeñan su labor los maestros, y al

¹⁰³⁹ Este ideal formulado por Cossío en una conferencia en Bilbao en 1904, denominada “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”, se consideró como una verdad evidente.

olvido social que la educación tiene en un pueblo como el español, escasamente alfabetizado y con una apremiante necesidad de cultura.¹⁰⁴⁰

Giner en un texto irónico afirma sobre el tema:

“De ellos, de los escritores, del clero, del profesorado, de las familias, es de los que puede y debe esperarse algún remedio, más bien que de los Gobiernos, que harto hacen con llenar la Gaceta de leyes, decretos y demás formas del arte de recetar; sacar la quinta, cobrar las contribuciones, aumentar la Deuda y garantizar la libertad industrial de los secuestradores y ladrones en cuadrilla. ¡Y todavía han de cuidar de que no se pague a los maestros su espléndido salario!”.

Hace referencia a la deuda de los Ayuntamientos a los maestros que llegó a ascender, en 1897, a 9,036.503, 46 pesetas, según la Gaceta del 15 de febrero de 1898. En estas condiciones, en que en muchas ocasiones tienen que ocuparse de otros trabajos para ir sosteniéndose en el día a día, muy difícilmente se les podía exigir más.

El maestro y la escuela representan para ellos, la mejor bandera de enganche en ese proceso inaplazable de regeneración nacional. Por ello, la insistencia en formar tales maestros que con su ejemplo den la mejor enseñanza, estableciendo el mayor número de relaciones posible con los alumnos con el fin de mostrarles con su conducta como debe dirigirse un hombre en las diversas circunstancias de la vida, y la formación del maestro. Ese esfuerzo llevó algunos años más tarde a la fundación de la “Junta para la Ampliación de estudios e investigaciones científicas”.¹⁰⁴¹

Pero la formación del profesor no lo resolvía todo; había que ayudarle a conservarla. Para ello, se optó por reunir a los maestros regularmente para discutir sobre el trabajo de los alumnos, pero también sobre las publicaciones nuevas y las cuestiones pedagógicas a la orden del día; esos cambios de impresiones eran un precioso estimulante. En la misma

¹⁰⁴⁰ “Culpad a ese abandono de toda dirección pedagógica, en que, una vez salido de la Escuela Normal, se deja para siempre su cultura (la del maestro); culpad por su aislamiento, su miseria, su preterición, su desamparo, no ya del Gobierno, sobre el cual, a fuer de buenos españoles, es grato condesar todas las culpas, sino de la sociedad entera, que se encoge indiferente de hombros ante el problema de la educación nacional, útil tan sólo para alimentar los lugares comunes de oradores, periodistas y candidatos a direcciones y carteras”.

¹⁰⁴¹ Giner: “Enseñanza y Educación”, En *Ensayos*, op. cit., pág. 128.

¹⁰⁴¹ Turín, Y., op. cit., pág. 213.

Institución se reunían. Pero éste fue el verdadero problema de la ILE, la falta de personal, encontrar la generación que reemplazara a la existente que nunca llegó, porque no hubo otros hombres de esa talla humana, intelectual y moral.¹⁰⁴²

❖ EL ALUMNO

El alumno no sólo debe ser partícipe sino el principal actor de su propia educación. Por ello es preciso desarrollar la actividad, la espontaneidad y el razonamiento, estimular la iniciativa, favorecer la libre expansión de las fuerzas interiores del niño y del educando en general. Aquí está el sentido en que cualquier procedimiento y medio educativo debe inspirarse.

*“Alguien ha dicho que la más sabia lección nace muerta cuando no va solicitada por la curiosidad del niño; y yo añadiré que no hay resultado positivo si el niño no crea e investiga por sí”.*¹⁰⁴³

Este es el pensamiento de Cossío. Para él, hay que colocar al alumno ante el espectáculo que queremos que le impresione y no anticipar jamás la respuesta, esperar siempre que él descubra dejándole la iniciativa y el placer de su obra. Este procedimiento indagador se aplica igualmente al niño que al joven, que al hombre durante toda la vida. El niño es un investigador, descubre las relaciones que tal vez no ha visto nunca el maestro. Para todo ello hace falta aumentar la intimidad constante entre el profesor y el alumno.

*“ Si el maestro no puede comunicar individualmente con cada uno de los niños, está perdido; si la escuela no se coloca en medio de la vida y abre las ventanas de par en par a la naturaleza, está muerta”.*¹⁰⁴⁴

❖ LA FAMILIA

La Institución no se presentaba como alternativa a la educación del niño en el seno de la familia, sino más bien como un complemento. La idea de escuela era compatible con el entorno infantil, preferentemente el familiar, porque sustituye o reemplaza en algunos aspectos a la familia, pero no la

¹⁰⁴² Ibidem, pág. 214.

¹⁰⁴³ Xirau, op. cit., pág. 164.

¹⁰⁴⁴ Xirau, op. cit., pág. 165.

elimina. Ambas deben caminar al unísono, ya que el influjo de ésta representará siempre un elemento básico en la formación del niño. Por ello, no era partidario del régimen de internados por el alejamiento y, a veces, la ruptura que producen en el proceso educativo del niño. Eso la diferenciaba del Colegio Internacional de Salmerón.

Por el hecho de que había pocas familias que fueran capaces de asumir la carga de la educación y para que el niño no se sintiera desprotegido e indefenso fuera de su entorno familiar; la escuela debe hacerse lo más parecido posible al ambiente que sustituye; debe insistir sobre las relaciones humanas cuyo lugar de predilección es la familia. Esa necesidad de armonizar las dos influencias: la escuela y la casa en donde a la vez vive, trató Giner de dar a la Institución el ambiente de una gran familia.¹⁰⁴⁵

Así quedaban prefijadas estas ideas en el Programa de la ILE :

*“La Institución considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las familias. Excepto en casos anormales, en el lugar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las internidades personales”.*¹⁰⁴⁶

Aporta la familia un factor necesario para el cultivo de la individualidad. Por la familia recibe principalmente la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligando así a mantenerse abierta, flexible viva. Y a la familia ha de volver para que también ella misma se eduque, según Cossío. La experiencia demostró que tal relación y tal armonización no era fácil.¹⁰⁴⁷

¹⁰⁴⁵ Turín, op. cit., pág. 211.

¹⁰⁴⁶ Jiménez García, op. cit., pág. 158

¹⁰⁴⁷ Las familias les criticaban porque los consideraban un poco absorbentes y se quejaban de ver muy poco a sus hijos y hubo dificultades con el tema de las vacaciones, que estaban en contra por constituir una interrupción en el proceso educativo y una vuelta a la adquisición de muchos hábitos. También se les reprochaban a los métodos empleados el desinteresarse demasiado por los exámenes y los alumnos los tenían que preparar fuera, lo cual perjudicaba su trabajo habitual, además de ser una sobrecarga.

El prospecto de 1880 decidió plantear claramente el problema: Puesto que el éxito de una educación depende del rigor y de la continuidad de los métodos empleados,

*“[...] la Institución se cree autorizada para esperar de los padres que les confían la educación de sus hijos un eficaz concurso respecto de las condiciones que estime indispensables para el éxito de sus esfuerzos. En caso contrario, es decir, en el de no avenirse los procedimientos que ella adopta con los que crean más conducentes las familias, como tal desacuerdo cedería en perjuicio del alumno[...], cumple un deber al advertir que respetando el derecho del padre, tendría por su parte que renunciar a la educación de aquel alumno”.*¹⁰⁴⁸

No era cuestión de entregarse a un juego de influencias. La publicación anual del prospecto permite a las familias saber a lo que se comprometen. Pero pronto se vio que la colaboración aún no bastaba para que los padres tomaran parte activa en la solución de las dificultades pedagógicas halladas diariamente; era necesario que se inicien en las discusiones de la época. Se hicieron esfuerzos para informarles sobre los problemas de la pedagogía contemporánea, con conferencias para los padres de alumnos como la de 1881 sobre el tema “la educación de la niñez”, cursillos como el que versaba sobre “educación de los niños en el hogar doméstico”. El Boletín estaba especialmente destinado a las familias para que estuvieran al corriente de la vida del establecimiento y de las investigaciones incesantes que preocupan a sus maestros. Los profesores se proponen también tener con las familias contactos personales frecuentes; se podían, todas las semanas. Así se espera una continuación fecunda en la vida afectiva del niño, como se deseó para su vida intelectual.

Este programa es todavía hoy el de mayor actualidad. En el tiempo en que se formuló, sus reformas constituyeron una nueva iniciación en la historia de la educación en España y uno de los más relevantes ensayos educadores del mundo.

¹⁰⁴⁸ Turín, Y., op. cit., pág. 212

8. Metodología. Aplicaciones Didácticas

Los mejores esfuerzos para superar uno de los vicios más usuales en la vida de las escuelas representados por la memorización, las dedica el equipo de la ILE a desarrollar en toda su plenitud el método intuitivo. El carácter activo que predicaban se ultima en la práctica intuitiva. Para Cossío

*“[...] tres cuartas partes, y aún es poco, de lo que llega a saber un hombre culto, no lo aprende en los libros, sino viendo las cosas, quiero decir, sabiendo verlas”.*¹⁰⁴⁹

El mundo en su conjunto es un todo orgánico que el niño necesita descubrir, “viéndolo”. No es suficiente con mirar sino captar la realidad aplicando a cada acto sensitivo un acto de razón. Las cosas vistas han de ser comprendidas y transformadas en ideas que son la base del pensamiento intelectual. Es preciso enseñar al niño a “ver”¹⁰⁵⁰ para comprender, porque viendo se interroga, duda y comprueba. Éste es un indagador nato, por ello, hay que dejarle un amplio campo de iniciativas que faciliten su propio descubrimiento de las cosas. La acumulación intuitiva de los datos debe permitir al sujeto captar también la esencia de los contenidos. He ahí la clave de todo conocimiento que debería nutrir la reflexión pedagógica. La intuición es un camino válido para cualquier actividad discente.

Un elemento complementario que se insertará en este planteamiento metodológico serán los procedimientos socráticos. La intuición deberá ser reforzada por un nexo de unión indispensable en la relación educador-educando: el uso de la palabra.

Algunas de las aplicaciones prácticas de esos métodos son las siguientes:

- EL LIBRO DE TEXTO

Fue la primera víctima del nuevo sistema. La violencia de la reacción de la pedagogía nueva contra el libro clásico, se explica ampliamente en España por la mediocridad de este último. Todo profesor tenía tendencia a redactar un manual; se resumía allí en cierto modo él mismo, evitándose así muchos esfuerzos para el porvenir. A la vez se aseguraba una renta obligando prácticamente a sus alumnos a comprar su o sus publicaciones.

¹⁰⁴⁹ Cossío: “El arte de saber ver”, Boletín de Institución Libre de Enseñanza, 1789.

¹⁰⁵⁰ Xirau, págs. 152-156.

El libro se hizo así ese símbolo del “*fastidio de ir a la escuela*”¹⁰⁵¹. Por eso, el Boletín de 1878 anuncia que en la Institución la enseñanza primaria será enteramente oral. Puesto que ya no será indispensable leer, no habrá razón para que la lectura sea la base de la enseñanza primaria, tanto más cuanto que a los ocho años se aprende mucho más deprisa a leer que a los cinco.¹⁰⁵²

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura, pero no como libros de texto ni lecciones de memoria por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados.¹⁰⁵³ Se trata de hacer una enseñanza inteligible y de evitar el mecanismo de la memoria en todas las ramas de la enseñanza.

Las excursiones escolares y visitas se constituyeron en elemento esencial del procedimiento intuitivo. Y quedó como símbolo de los métodos educativos de la Institución. Esa nueva actitud encuentra precisamente en la naturaleza y en el paisaje las referencias directas – las raíces – para definir un renovado código de valores intelectuales y éticos acordes con la pretensión regeneracionista y reformista articulada en la ILE.¹⁰⁵⁴

Luzuriaga¹⁰⁵⁵ clasifica estas excursiones en cuatro grandes grupos:

- Geográficas y naturalistas
- Artísticas e históricas
- Instructivas y científicas
- Técnicas e industriales

¹⁰⁵¹ Turín, Y., págs. 202-203

¹⁰⁵² Ibidem, pág. 136.

¹⁰⁵³ El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan pronto como la edad se lo consiente, formando así en su labor personal, el solo texto posible, es decir, original, sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve pues para “dar y tomar lecciones”, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando el esfuerzo personal y cultivando reflexivamente a fin de mejorar el resultado.

¹⁰⁵⁴ Algunas excursiones llegaron a Portugal y a Francia. Hay excursiones en que predomina el estudio: arte, geología, industria, etc; en otras, el ejercicio físico y el goce de la vida rural, la marcha por el campo y la montaña; a veces, la permanencia tranquila en aquella o a la orilla del mar; y con frecuencia, la combinación de estas finalidades. La Sierra de Guadarrama sobre todo, es visitada por los alumnos: Los paseos por ella, los pusieron de moda en Madrid, Giner y sus colaboradores, muy aficionados a ellos. Desde 1912 tuvo una casa refugio, construida gracias a don Luis del Vallo y del ex alumno D. Manuel Rodríguez Arzuaga. La Moncloa y el Pardo eran lugares de preferencia para las excursiones.

¹⁰⁵⁵ Luzuriaga, op. cit.

Se crearon las colonias de vacaciones. La primera tuvo lugar en 1887, en San Vicente de la Barquera, bajo la dirección de Cossío, que acompañó a 18 niños y el municipio puso una casa a su disposición durante un mes. Todos los años iba un grupo de alumnos cada vez más numeroso. Granada fue, en 1891, la primera ciudad que siguió el ejemplo con el apoyo de la Sociedad Económica de Amigos del País.¹⁰⁵⁶

La ILE fue uno de los primeros establecimientos europeos que las utilizó sistemáticamente, convirtiéndose en la escuela más avanzada de Europa.¹⁰⁵⁷

Otro de los capítulos innovadores de la ILE, fue la educación física y la búsqueda de una formación intelectual equilibrada por el desarrollo del cuerpo. La preocupación de la ILE por la expansión física, le hizo dar la voz de alarma ante la desaparición en Madrid de dos espacios verdes. Giner lo aprovechó para insistir en el papel irremplazable de los municipios y del Estado en la concepción de una política conjunta concerniente a la higiene y a la limpieza.

9. Críticas

La ILE aportó procedimientos pedagógicos nuevos; fue centro en que fermentaban gran cantidad de ideas nuevas e interesantes que esparció por toda España y algunas de las cuales se consiguieron reflejar en algunos textos legislativos españoles como una brizna de progreso pero prácticamente no halló la solución a las contradicciones de lo bueno y de lo útil en materia de educación, ni consiguió prácticamente imponer su estilo de educación adaptado a la sociedad española naciente ni fue capaz de servir de modelo a una reforma general de la enseñanza.¹⁰⁵⁸

Escogió eso sí lo bueno para la educación pero no resolvía un problema que cada día se hacía más crucial. En líneas generales se puede decir que:

- El entusiasmo antiacadémico del principio se moderó después.
- Se tuvo acierto de reconocer la necesidad de vacaciones, tanto para los alumnos como para los profesores. En 1892 se cerró la Institución en verano.

¹⁰⁵⁶ Sela, A.: "Las colonias de vacaciones" .Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1887, pág. 26.

¹⁰⁵⁷ Concluyendo, en aquellas excursiones, la cultura, el aumento del saber, el progreso intelectual, entraban sólo como un factor, porque ofrecían los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida.

¹⁰⁵⁸ Turín, Y., op. cit., pág. 218.

- También se evitaron las excursiones el domingo, porque se comprobó que la fatiga de los alumnos hacía improductivo el lunes.
- Se comprendió que un exceso de celo podía ser nocivo.

Sin embargo:

- Se conservó para la personalidad infantil un respeto tal que podía acabar por perjudicarla.
- Se insistía sobre el esfuerzo, pero quizás muy exclusivamente sobre el esfuerzo que agrada.
- Parece que el programa integral propuesto al niño o a sus padres podía someterse a una elección. Había en ello un peligro de anarquía que no siempre se pudo evitar y que podía ser particularmente perjudicial a los espíritus medios o mediocres.
- El temor a mecanizar la enseñanza o recurrir a la memoria hizo que se cayera en la vaguedad.
- El peligro de la anarquía intelectual se manifestaba por la negativa a los exámenes que consideraban una coacción al alumno y ponía límites a los cursos para poder escalonar más ampliamente los programas.¹⁰⁵⁹

Por ello, en 1881 se suprimen los exámenes. En 1884 hay quejas de la extensión de los programas. En 1892 parece haber una reflexión del grupo y comprueban que el estilo de los estudios, su extensión y su aspecto desinteresado apartan de la Institución a los muchachos que tienen necesidad de ganarse la vida rápidamente. Aunque comiencen allí sus estudios, tienen que interrumpirlos antes del fin. Habría que hallar una fórmula, para G. Flórez, que permita a los alumnos trabajar y a la vez proseguir su formación intelectual.¹⁰⁶⁰

Se acabó por suprimir la preparación del bachillerato, pero no resolvió nada. Así dice Giner:

*“Es entonces cuando la crisis se produjo [...]. Algunas familias han adoptado el sistema siguiente: han preferido que sus hijos asistan y trabajen a nuestro modo en la Institución, y a la vez preparen sus exámenes anuales por su cuenta, privadamente, insistiendo en los últimos meses de cada curso”.*¹⁰⁶¹

¹⁰⁵⁹ Turín, op. cit., pág. 219

¹⁰⁶⁰ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1892, pág. 158.

¹⁰⁶¹ Giner, *En el Cincuentenario de la I.L.E.*, pág. 60. Son notas inéditas destinadas a componer el prólogo para el nuevo libro *Ensayo sobre educación*.

En efecto, las familias habían hallado quizás la solución al problema, conservando lo mejor de la Institución.

*“ Este sistema no va a poder seguir; nos tiene menos perturbados que cuando teníamos que preparar anualmente a nuestros alumnos, pero en otro sentido, es casi peor [...]. Esto es un desastre ”.*¹⁰⁶²

El dilema nunca fue prácticamente resuelto. La calidad de la enseñanza se resintió. Todo esto hizo que alumnos brillantes en el establecimiento, tropezaran con dificultades y hubieran de realizar un trabajo personal considerable para aprobar en los exámenes oficiales.

Esta indiferencia hacia las condiciones económicas de la vida y ese leve desprecio de lo útil siguen dando a la educación de la Institución el aire aristocrático que ella reprochaba a la enseñanza clásica tradicional. La educación, tal como allí se concebía, seguía siendo un lujo a finales del siglo XIX.

10. El Boletín

La vida intelectual del grupo se refleja en el Boletín de la ILE. El papel propio del Boletín es mantenerla y hacer que beneficie al mayor número de personas. Esta revista es un vínculo entre todos los simpatizantes, después entre éstos y las grandes corrientes de ideas en general, las preocupaciones pedagógicas en particular, que se manifiestan en España y fuera de ella.

Giner a poco de ganar su cátedra, fundó el Boletín- Revista de la Universidad de Madrid; después sólo tarda meses en crear el de la Institución.¹⁰⁶³ El primero apareció el 7 de marzo de 1877, era de aspecto severo, tipografía muy fina, texto a dos columnas, y fue primero enviado gratuitamente a los socios y a las principales revistas. Su austeridad no pareció desagradar al público ya que el movimiento de los fondos que le concierne se cuadruplicó durante los tres primeros años. Se pensó entonces en hacer pagar una suscripción de diez pesetas al año en 1883, cinco para

¹⁰⁶² Giner: *En el Centenario de la ILE*, op. cit., pág. 60.

¹⁰⁶³ Y aunque fue su editor oficial, únicamente durante los primeros cuatro años (1877-1881), ningún sucesor dejaba de consultarle sobre las materias y las formas de contenido, y parece ser que nunca dejó de corregir las pruebas de cada número.

¹⁰⁶⁴ El que leía el Boletín podía creerse y con razón que estaba al corriente de todo lo importante que se hacía o decía en Europa respecto a la educación.

¹⁰⁶⁵ Brown, op. cit., pág. 150

los socios. Pero al mismo tiempo se hizo un esfuerzo para atenuar el aspecto seco de los fascículos. Las páginas fueron un poco más ligeras y se aumentó el número de los artículos puramente pedagógicos; se multiplicaron también las reseñas de publicaciones recientes y se redactaron cuidadosamente las de los Congresos pedagógicos¹⁰⁶⁴. Los redactores hicieron ese esfuerzo para atender a un público cada vez más numeroso y crear un revista que origine una corriente de opinión.

*“[...] una revista popular que difunda el espíritu de la Institución en todo el país y llene el vacío que se hace sentir en las publicaciones científicas de nuestra Patria”.*¹⁰⁶⁵

El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza fue así la mejor de las revistas pedagógicas del momento español. Fue dirigida sucesivamente por Costa, J. De Caso y Francisco Giner. El número de ejemplares que vieron la luz es imposible saberlo. Lo cierto es que su público era limitado. Se necesitó esfuerzo para leerlo. Ese público comprendía las familias de los alumnos, los socios, los amigos, los antiguos alumnos, los especialistas de la enseñanza y las Sociedades científicas. En 1891, la redacción lo intercambiaba con 12 revistas españolas, 21 de América del Sur y 2 revistas portuguesas. Había seguramente intercambios con otras publicaciones extranjeras pero no se mencionan.¹⁰⁶⁶

Entre el título y el primer artículo, en la primera página, en letra menudita y modesta, llevaba como bandera el artículo 15 de los Estatutos, ya comentado y reproducido anteriormente.

Se determinó como un deber dar mayor latitud al Boletín:

*“ Constituyéndola en revista de cultura general que popularice por medio de extractos tomados de las publicaciones especiales los últimos resultados de las ciencias y los descubrimientos que se hagan en los distintos ramos del saber, y dedicando mayor espacio y atención a la sección pedagógica, con el propósito de divulgar [...] los procedimientos de la Pedagogía novísima, que con tanto éxito practica y que no cesa de mejorar la Institución Libre”.*¹⁰⁶⁷

¹⁰⁶⁶ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1891, pág. 15.

¹⁰⁶⁷ Brown, op. cit., pág. 150

En 1882, el grupo de redactores, limitados hasta ahora a la Junta de profesores será aumentado

“[...] con gran número de colaboradores entre los más reputados publicistas de nuestra patria y ”

el público de familias accionistas se aumentará con

*“[...] la inmensa mayoría de las gentes, que [...] necesitan una [revista] de resumen que por un sacrificio sumamente módico les dé concentrados los trabajos más notables derramados por todas [las revistas]”.*¹⁰⁶⁸

El Boletín será la revista

*“[...] de índole más universal y comprensiva, y que en menor espacio condense mayor suma de noticias y suministre más copia de doctrina y de conocimientos científicos”.*¹⁰⁶⁹

El tema de la revista es España, la España de su tiempo, que integra la España del pasado y engendra la España del porvenir. A él se dirigen sus artículos. La actitud es que España está mal, pero a diferencia de la Generación del 98, posterior a ellos, que convierten el dolor y la insuficiencia española en lirismo personal, los del Boletín son optimistas y activos, tienen fe en la capacidad de los españoles de alcanzar niveles honrados de vida contemporánea y se proponen ayudarles, por ello, hay que empezar por la base. Es bueno todo lo que sirve para limpiar la nación de hipocresías, dejadeces y opresiones dogmáticas. Por ello la reforma tiene que empezar por el principio:

- Con la niñez (sección de párvulos)
- Con el cuerpo (deportes, artes manuales, ...)
- Con la naturaleza (observación, sentimientos, compañerismo, emociones religiosas)
- Con la mujer y el campesino (Asociación para la enseñanza de la mujer y las misiones pedagógicas)
- Con los principios de trato social, la amistad y la conciencia.¹⁰⁷⁰

¹⁰⁶⁸ Brown, op. cit., pág. 150.

¹⁰⁶⁹ Ibidem

¹⁰⁷⁰ Brown, op. cit., pág. 156.

11. Organismos de Inspiración Institucionista

La Institución Libre de Enseñanza fue una comunidad espiritual que penetró de forma lenta pero constante en algún sector del cuerpo pedagógico nacional y tuvo su impacto en las reformas de la educación pública española expresada en su legislación. Su influencia no es exclusiva de un tiempo histórico concreto.

Se crearon una serie de centros que habrían de poner en práctica las ideas pedagógicas de Giner desde la iniciativa privada y desde la iniciativa estatal. Entre ellos destacan:

- El Museo Pedagógico Nacional (1882)
- La Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza (1892), cuyo objetivo era el de fomentar los métodos que habían aprendido en la Institución y contribuir a la tarea de mejorar la cultura nacional.
- Las Colonias escolares de verano (1894) donde los niños de la ciudad entran en contacto con el campo y la naturaleza.
- Las Conferencias escolares.
- Las Asambleas de maestros (1895).
- La Extensión Universitaria, que tenía como fin llevar la cultura superior al pueblo que trabaja y que no tiene tiempo para instruirse, destacando la de Oviedo (1898).
- El Ministerio de Instrucción Pública (1901), pues hasta la fecha la enseñanza dependía del de Fomento.
- El Instituto de Reformas Sociales (1903), bajo la dirección de Azcárate, fundado para preparar la legislación del trabajo en su más amplio sentido así como para favorecer la acción social o gubernativa en beneficio de la mejora y bienestar de las clases trabajadoras.
- La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907).
- La Residencia de Estudiantes (1910).
- El Centro de Estudios Históricos (1910)
- El Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (1910).
- La Dirección General de Primera Enseñanza (1911).
- La Fundación Giner de los Ríos (1915), creada para honrar su memoria y perpetuar el cultivo de los principios e ideales ginerianos.
- El Instituto-Escuela (1918).
- Las Misiones Pedagógicas (1931), bajo la presidencia de Cossío, cuyo objetivo era el de difundir la cultura por la España rural.
- Las Universidades Populares,...

a. Museo Pedagógico Nacional

La necesidad de crear centros de recursos que dieran cabida a cuantas iniciativas afectaran a la enseñanza primaria para uso de los maestros era común en Europa a mediados del siglo XIX.

La llegada al poder de los liberales capitaneados por Sagasta en 1881, proyectó en el ámbito de la educación una apertura formal de determinadas libertades. De materializarlas en el marco de su competencia se encargaría el Ministro de Fomento, José Luis Albareda, pero de prepararlas e impulsarlas, el hombre que en ese momento ocupaba la Dirección General de Instrucción Pública: Juan Facundo Riaño¹⁰⁷¹. Con la presencia de este hombre en la Dirección General, se creó el Museo Pedagógico Nacional, cuya primera denominación fue de Museo de Instrucción Primaria; siendo nombrado poco después director, Manuel Bartolomé Cossío.¹⁰⁷²

Fue fundado por Real Orden de 6 de Mayo de 1882¹⁰⁷³, para contribuir a la formación de los maestros y dignificar la enseñanza primaria que estaba un tanto abandonada. Fue la primera concreción del ansia de reforma gineriana. En él se fijan algunas de sus competencias:

1. *“ Modelos, proyectos, planos y dibujos de establecimientos españoles y extranjeros destinados á la primera enseñanza general y especial.*
2. *Ejemplares de mobiliario y menaje adoptados ó que se adopten en los mismo establecimientos.*
3. *Material científico de estas enseñanzas.*
4. *Colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas, dones de Froebel, juegos y demás que se destinan á la instrucción y educación de los alumnos.*
5. *Una Biblioteca de instrucción primaria”.*¹⁰⁷⁴

Además se establecía la edición anual de catálogos con las adquisiciones que se hicieran, la publicación de monografías sobre métodos o innovaciones didácticas españolas o extranjeras, la celebración en sus locales de conferencias y actos públicos a cargo de personas de competencia en estos asuntos. También tenía como tarea la divulgación de

¹⁰⁷¹ Vid. Giner: “Riaño y la Institución Libre”, 1901 en Giner *Obras Completas*, op.cit.

¹⁰⁷² Vid. Varios: “Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional”, en *Revista de Educación*, nº 258, mayo-junio 1985.

¹⁰⁷³ Alcubillas, tomo VI, op. cit., pág.1060.

¹⁰⁷⁴ *Ibidem*, artículo1º , pag. 1060.

sus trabajos o la resolución de consultas a quien acudiera en demanda de información.¹⁰⁷⁵

Cossío define la función principal del Museo Pedagógico:

*“ Ante todo, el museo debe ayudar a la formación de educadores [...] siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas, cumpliendo luego igual fin con respecto a las del extranjero y haciendo, por último, que el contraste entre unas y otras aparezca muy claro, excite la atención y arroje la luz que de todo contraste bien establecido resulta ”.*¹⁰⁷⁶

Pero no sólo se preocupaba el Museo por la formación de los maestros, sino también de las condiciones materiales de la escuela: la amplitud de las clases, su luminosidad, la utilización de un mobiliario adecuado, etc.

En el Reglamento, que se publicó en Real Orden de 8 de julio de 1882, se perfilaban algunas de sus funciones. Entre ellas:

1. Dar a conocer las realidades nacionales y extranjeras y en general de los adelantos de la Pedagogía (artículo 1).
2. Organizar exposiciones temporales o permanentes con material propio o de particulares para divulgar sus innovaciones (artículo 2).
3. Establecer una biblioteca circulante con préstamos gratuitos (artículo 3).
4. Facilitar a las industrias modelos de objetos que se dedican a la enseñanza para estudiarlos o mejorar el que se construye en España (artículo 3).
5. Convocar periódicamente concursos públicos, unos destinados a premiar obras originales o traducidas sobre Pedagogía y otros sobre proyectos de edificios escolares, incluido el mobiliario, menaje y útiles de los mismos (artículo 4).
6. Crear un servicio de consulta para personas e instituciones que soliciten información sobre lo concerniente a la instrucción primaria (artículo 7).¹⁰⁷⁷

Posteriormente, estas funciones se fueron ampliando complementando el carácter técnico del Organismo. El Museo era ante todo, como pensaba

¹⁰⁷⁵ Alcubillas, tomo VI, op. cit., art. 2º, pág. 1060.

¹⁰⁷⁶ Jiménez García, op. cit., pág. 165.

¹⁰⁷⁷ Alcubillas, Tomo VI, op. cit., pág. 1060.

Cossío, un centro pensado para ayudar al maestro, para rescatarle de este olvido que le rodea cuando se entrega a su trabajo. Era un laboratorio de experiencias que serviría para intercambiar ideas, promover reuniones y excitar el avance científico de la enseñanza. También tenía un sentido de complementación de la tarea encargada a las Escuelas Normales, todavía sin consolidar por la indiferencia de los poderes públicos.

También prestó su orientación y apoyo al proyecto de creación de escuelas de ensayo y reforma, verdaderas experiencias piloto que debieron servir para ensanchar los límites de los esfuerzos oficiales. Éstas eran centros ordinarios a los que se les concedía, bajo la dirección de un Patronato, autonomía para la realización de sus trabajos.¹⁰⁷⁸

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 (1932).¹⁰⁷⁹

b. La Extensión Universitaria

La Institución Libre de Enseñanza se interesó directamente en la instrucción de los obreros, manteniendo el movimiento de la Extensión Universitaria, que representó un esfuerzo directo de la Universidad, libre de toda presión y de todo consejo oficial, para adaptarse a las necesidades de la clase obrera. Con visos de filantropía, es el resultado del sentido que algunos intelectuales adquirieron de sus responsabilidades personales y de su deber de solidaridad.

“Puesto que nosotros no podemos llevar la Universidad a las masas que necesitan ser instruidas, ¿por qué no tratar de llevar la Universidad a ellas?”¹⁰⁸⁰

El movimiento nació en Oxford, en 1850. En 1867, la Extensión Universitaria, propiamente dicha, con su nombre y su organización, fue

¹⁰⁷⁸ Molero Pintado, op. cit., pág. 126.

¹⁰⁷⁹ Jiménez García, op. cit., pág. 165.

¹⁰⁸⁰ Sewell, del Exeter College, planteó así la cuestión. En Turín, Y., op. cit., pág. 237.

fundada en Cambridge por Stuart. Los “misioneros ambulantes” iban de una ciudad a otra, con periodicidad variable, semanal o quincenalmente, y daban un conjunto de conferencias a las que sustituyeron rápidamente cursos por serie.¹⁰⁸¹ El público estaba muy mezclado, constituido por artesanos, pequeños burgueses, hasta clérigos y maestros. Así se esperaba ayudar a la instrucción de las clases poco favorecidas. Giner y sus amigos conocieron la experiencia de Toynbee-Hall.¹⁰⁸² Y por medio de él se conoció en Europa el movimiento de la Extensión Universitaria.

En 1892, presentó Rafael Altamira¹⁰⁸³ al Congreso Pedagógico un informe sobre las asociaciones escolares y en él insistió sobre el valor de la experiencia de Toynbee-Hall. El Congreso decidió que un movimiento parecido se desarrollara en España, y que se multiplicaran en la Península las asociaciones de estudiantes, desprovistas de carácter político.

En el Continente, la Extensión Universitaria se limitó a la enseñanza propiamente dicha.

*“Si fundando una biblioteca circulante para el pueblo, abriendo cursos breves y realizando excursiones artísticas con trabajadores [...], si llegamos, a fuerza de constancia, a conocer sus más perentorias necesidades y procuramos remediarlas por cuantos medios estén a nuestro alcance, podremos abrigar la satisfacción de haber contribuido a la noble tarea de mejorar las condiciones de vida [...] y de propagar la cultura nacional”.*¹⁰⁸⁴

Era un ensayo de respuesta a las esperanzas sobre el desarrollo de la instrucción. Al conservar en España el carácter puramente universitario y

¹⁰⁸¹ Un Syllabus, resumen del curso dado, se distribuyó a los estudiantes para enseñarles a tomar notas. Resultó una especie de guía del estudiante obligado a trabajar solo. Por otra parte, se propusieron a los alumnos ejercicios escritos, que eran corregidos y, finalmente, donde fue posible, se estableció una clase permanente. El movimiento se extendió con rapidez. En Turín, op. cit., pág. 238.

¹⁰⁸² Era una investigación para la formación de una comunidad real entre las clases. Se presenta como una experiencia comunitaria, realizada entre los residentes, siempre miembros de la Universidad y, después, entre éstos y los habitantes del barrio en que están instalados. Esta comunidad se manifiesta por un centro de estudiantes en Whitechapel, con biblioteca, clases, salas de lectura y una oficina de información social, y por la acción cívica ejercida cerca de las autoridades municipales o nacionales. Es, al mismo tiempo, un centro de estudios sobre las condiciones de la vida obrera: alojamiento, salarios, ambiente, para renovar, por una experiencia concreta, las ciencias sociales.

¹⁰⁸³ Historiador y jurista español, profesor de la Institución Libre de Enseñanza y catedrático de la Universidad de Madrid, desde 1920 formó parte del Tribunal internacional de justicia de La Haya. Es autor de *Historia de España y de la civilización Española* y de *Historia del derecho español*.

¹⁰⁸⁴ Boletín de la Institución libre de Enseñanza, 1892, pág. 365.

privado que tenía en Inglaterra, les pareció a algunos como un medio de renovar la Universidad española, seguía un centro de investigación científica, pero se le pide una acción más directa y una participación más activa en la reforma moral e intelectual del medio en que vive. La Universidad de Oviedo fue la más prestigiosa en este tema.¹⁰⁸⁵

El choque de 1898, determinó entre ellos un mayor deseo de actuar y de hacer algo por la “regeneración” de su país, inspirándose en métodos nuevos.

c. La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

El propósito de actuar orgánicamente sobre la formación del profesorado, potenciando la investigación y conectándole con el panorama científico extranjero era muy querido por la ILE siendo, sin duda alguna, uno de sus objetivos más anhelados en todas las épocas desde su fundación.¹⁰⁸⁶

La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas nació como una entidad autónoma, si bien con carácter oficial, por depender del Estado en su creación y en la mayor parte de sus recursos y mantenimiento. José Castillejo siendo nombrado Secretario de este Organismo afirmaría:

*“El más importante grupo de mejoras que pueden llevarse a la instrucción pública es aquel que tiende por todos los medios posibles a formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para conseguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento”.*¹⁰⁸⁷

Se creó en 1907 con el fin de reformar la enseñanza universitaria; por ello, se envió jóvenes españoles al extranjero para formarse adecuadamente, lo que hizo que se la llamase “Junta de Pensiones”. Se constituyó un consejo directivo de veintiun miembros presidido por don

¹⁰⁸⁵ En 1896, siendo rector el Sr. Aramburu, decidió crear dentro de la Extensión Universitaria, una Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales, un centro de conferencias para la vulgarización de las ciencias y un centro de excursiones. En Turín, op. cit., pág. 241.

¹⁰⁸⁶ Molero Pintado, op. cit., pág. 128.

¹⁰⁸⁷ Ibidem, págs. 128-129.

Santiago Ramón y Cajal y era nombrado secretario de la Junta don José Castillejo Duarte.¹⁰⁸⁸

Entre las funciones atribuidas a la Junta estaba la propuesta de concesión de pensiones para ampliar estudios en el extranjero así como los requisitos, procedimientos y distribución de aquéllas. Tuvo ataques por parte de la Universidad que vio en esta medida un ataque abierto a sus propias competencias. Las publicaciones de la Entidad quedaron muy reforzadas, al crearse para favorecerlas e impulsarlas una “Caja de investigaciones científicas” a tal fin. También se ordena la edición de una Memoria anual en la que se daría cuenta de todos los trabajos realizados en el año. Y otro aspecto de interés es la atención dedicada a estimular la vida de los universitarios, favoreciendo sus Asociaciones o “el sostenimiento de hospederías o restaurantes cooperativos”.¹⁰⁸⁹

Dos son los rasgos característicos de la Junta para Ampliación de Estudios:

1. Su carácter autónomo, aunque fuera un Organismo del Ministerio de Instrucción.
2. Su incidencia en la red de profesores de todos los niveles para los que se abrían unos cauces desconocidos de trabajo.

La Junta aspiraba a ser neutral en sus intervenciones, solamente movida por intereses científicos y ajena siempre a las presiones de cada momento. Ésta era una circunstancia inestimable si se quería dar continuidad a la investigación y a la renovación en profundidad del aparato educativo del Estado. A reforzar esta imagen vino el carácter destacado de los hombres de ciencia que ocuparon las vocalías, hombres de primera fila en sus respectivas especialidades. Sin embargo, los vaivenes de la política influyeron en sus primeros pasos y en los sucesivos.

En 1910 se crean varias instituciones dependientes de la Junta:

- El Centro de Estudios Históricos¹⁰⁹⁰

Fue creado por Real Decreto de 18 de Marzo de 1910 con el propósito de promover los estudios e investigaciones científicas sobre la Historia patria¹⁰⁹¹. Las funciones de este Centro eran:

¹⁰⁸⁸ Jiménez García, op. cit., pág. 165.

¹⁰⁸⁹ Molero Pintado, op.cit., pág. 129.

¹⁰⁹⁰ Vid. Valera, J.: “La tradición y el paisaje: el Centro de Estudios Históricos”. En *los Orígenes culturales de la II República*, , págs. 237-273.

¹⁰⁹¹ Jiménez García, op.cit., pág. 166.

- a) investigar las fuentes, preparando la publicación de documentos inéditos o defectuosamente publicados, glosarios, monografías, obras filosóficas, literarias, filológicas, artísticas y arqueológicas.
- b) Organizar misiones científicas, excavaciones y exploraciones para el estudio de monumentos, documentos, dialectos, instituciones sociales, y en general, cuanto puede ser fuente de conocimiento histórico.
- c) Iniciar en los métodos de investigación a un corto número de alumnos, haciendo que éstos tomen parte, cuanto sea posible, en las tareas enumeradas, para lo cual organizará trabajos especiales de Laboratorio.
- d) Comunicarse con los “pensionados” que, en el extranjero o dentro de España, hagan estudios históricos, para prestarles ayuda y recoger al mismo tiempo sus iniciativas y preparar a los que se encuentren en condiciones, labor y medios para que sigan trabajando a su regreso.
- e) Formar una Biblioteca para los estudios Históricos, y establecer relaciones y cambio con análogos Centros científicos extranjeros.¹⁰⁹²

Estaba dirigido por Menéndez Pidal.

- El Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales

Fue creado por Real Decreto de 27 de mayo de 1910¹⁰⁹³, y nacía como agrupación de varios organismos dependientes de la Junta de Ampliación de Estudios:

- a) Museo de Ciencias Naturales
- b) Museo de Antropología
- c) Jardín Botánico
- d) Laboratorios biológicos de Ramón y Cajal, ...

Había dos razones para su fundación, según el Decreto:

1.- “ *la conveniencia de formar pronto un pequeño grupo de trabajadores capaz de crear ambiente adecuado y sostener relaciones con los otros países.*

2.- *y la ventaja de utilizar en común el material de los laboratorios y la ayuda de sus directores”.*¹⁰⁹⁴

¹⁰⁹² Capitán Díaz, vol. II, op.cit. , págs 462-463.

¹⁰⁹³ Colección Legislativa de España, T. XXXVII, págs. 729-732.

¹⁰⁹⁴ Ibidem

El estado de la ciencia española era deplorable, el Instituto se propuso formar personal investigador y ofrecer los medios necesarios para una preparación adecuada pensionando a alumnos y profesores bien dispuestos para la ciencia, para la ampliación de estudios y fomentando la publicación y comunicación de trabajos científicos.

En el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales surgieron desde el momento mismo de su nacimiento otros establecimientos según la demanda de la actividad investigadora. Por el Instituto pasaron científicos de gran renombre en el país.

- Asociación de Laboratorios

Creada por Real Orden de 8 de junio de 1910 y promovida por Torres Quevedo y dedicada a fomentar los estudios experimentales mediante el trabajo conjunto de laboratorios o talleres del Estado.¹⁰⁹⁵

- Residencia de Estudiantes y Patronato de Estudiantes

Fue creada por Real Decreto de 6 de marzo de 1910¹⁰⁹⁶ basada en los principios de libertad, regulada voluntariamente por la influencia del ideal colectivo y por la que ejercen las generaciones anteriores sobre las nuevas formadas, y por el prestigio intelectual y moral de los directores así como por la convivencia con el escolar. Para los responsables de la Junta de Ampliación de Estudios, como institucionistas, no bastaba la sola instrucción o información científica de la juventud; era necesaria, además, la educación que

“[...] afecta al carácter, a las costumbres, al trato social, a la tolerancia y respeto mutuos [...]”

y que se logra por la convivencia o vida en comunidad como era la antigua estructura “corporativa” de las Universidades medievales y renacentistas o la de las modernas Universidades inglesas y norteamericanas.¹⁰⁹⁷

Pretendió ser desde su creación una verdadera comunidad escolar y educativa inscrita en la Junta de Ampliación de Estudios bajo la dirección de un Comité que velase por su ordenamiento institucional y

¹⁰⁹⁵ Molero Pintado, op.cit., pág. 132.

¹⁰⁹⁶ Colección Legislativa de España, op.cit., Tomo XXXVII, págs. 657-661.

¹⁰⁹⁷ Capitán Díaz, Vol. II, op. cit., pág. 466.

su eficacia. Su director fue 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 artes¹⁰⁹⁸. Era frecuente el intercambio intelectual y cultural con filósofos, literatos, hombres de ciencia, artistas, ... , del extranjero y españoles, que no estaban ligados a la Residencia.

*“La Junta tuvo que enfrentarse con los intolerantes católicos que estaban inquietos ante la posibilidad de que el influjo de las ideas extranjeras y la libertad de pensamiento pusiesen en peligro la unidad religiosa y la dirección de la Iglesia, que ellos consideraban como derechos de la mayoría. También tuvo que enfrentarse al rencor de las Universidades, estimulado por candidatos desalentados que no habían podido conseguir becas, puestos o ayuda financiera. Pero en general, la resistencia no era grande y la culpa de los fracasos de la Junta debe achacarse a sus propios defectos y no a sus enemigos”.*¹⁰⁹⁹

En un folleto repartido en 1914 entre los aspirantes a ingresar en el Centro se dice que éste quería ser

*“[...] el lugar espiritual donde se fragüe y depure, en corazones jóvenes, el sentimiento profundo de amor a la España que se está haciendo, a la que dentro de poco tendremos que hacer con nuestras manos”.*¹¹⁰⁰

- La Residencia femenina

No hay que olvidar, aunque es habitual su olvido, quizás según Capitán Díaz, porque tuvieron mucha menos ascendencia y peso específico en la sociedad española, el Grupo de Señoritas o Residencia femenina, a partir de 1915 y los grupos de niños (1914) y de niñas (1917).

¹⁰⁹⁸ La sobriedad de la Residencia, el espíritu pedagógico que alentaba las buenas relaciones de profesores y alumnos, las actividades musicales y poéticas en sus veladas, las tertulias, conferencias y lecturas en su rica biblioteca, incluso la práctica deportiva hacían de la Residencia de Estudiantes un verdadero seminario de élites

¹⁰⁹⁹ Molero Pintado, op. cit., nota 15, pág. 137.

¹¹⁰⁰ Jiménez Fraud, A.: *Historia de la Universidad Española*. 1971, pág. 57.

La Residencia femenina se crea en 1915, bajo la dirección de María de Maeztu, y se instala en la calle Fortuny en locales que habían sido ocupados por los universitarios antes de trasladarse a los Altos de Hipódromo. Las alumnas eran universitarias, de Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio, de la Escuela Normal Femenina, de Música, opositoras, extranjeras que aprendían español, y de otras estudiantes. Las actividades y el espíritu de la Residencia femenina pretendieron imitar el modelo de la masculina: las conferencias y conciertos, las lecturas poéticas a cargo de Manuel Machado, García Lorca, Gabriela Mistral, ..., el ambiente de estudio, y la cierta inquietud por los temas sociales y de la mujer, amen de sus preocupaciones científicas, imprimían un sello especial a la Residencia femenina, incluso en su comportamiento refinado y de buenos modales, su elegancia y sobriedad en el vestir (el atuendo, guantes y sombrero, distinguían a las jóvenes de la Residencia) y su “aire” intelectual; todo ello, con naturalidad y sin asomo de cursilería, prestaban a la Residencia femenina una ambiente social, alegre y acogedor.

Es importante anotar por tratarse de la educación femenina el “Instituto Internacional” para la formación de la mujer, fundado como actividad educativa por Alice Gordon Gulick en San Sebastián en 1892, trasladado posteriormente a Madrid en 1903. Comenta Carmén de Zulueta que

*“ su afán era educar a las jóvenes de la burguesía española liberal y para ello tenía que eliminar la barrera del protestantismo ”.*¹¹⁰¹

En Madrid la relación del Instituto Internacional con la Institución Libre de Enseñanza e Instituciones de la Junta de Ampliación de Estudios fue estrecha y lo suficientemente útil para la ILE y para el Instituto Internacional. Ambos grupos compartían muchas ideas como eran la libertad de conciencia, la educación de la mujer, los nuevos métodos pedagógicos, etc. La Institución creía, como el Instituto Internacional, en la educación de la mujer, y , lo mismo que el Instituto, favorecía la educación física, los juegos, los paseos por el campo, la apreciación de la naturaleza y el estudio directo de ella, de una manera práctica, en laboratorios y en el campo. La memorización del libro de texto y examen subsiguiente no se practicaban ni en la Institución ni en el Instituto Internacional. En ambos centros se enseñaba a estudiar, a

¹¹⁰¹ Zulueta, Carmen de: *Misioneras feministas educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid, Castalia, 1984, pág. 140

resolver problemas, a pensar lógicamente; todo el estudio iba acompañado de una fuerte dosis de ética y moral. Y algo similar ocurrió en otros niveles educativos, como en la educación preescolar y de párvulos.¹¹⁰²

El alma de la Residencia Femenina fue María de Maeztu Withney¹¹⁰³

La Residencia femenina no ha sido valorada con equidad quizá por pasar desapercibida con respecto a la Residencia de Estudiantes masculina. Pero, en aquellos años, desde su inauguración, hasta los inicios de la II República, la presencia de las jóvenes en la Residencia es importante; cada vez era mayor el número de mujeres que o por oposición o por méritos cubrían puestos de trabajo en los Institutos, en Escuelas primarias, en la Sanidad, en la Administración Pública, algunos de ellos difícilmente impensables hasta entonces para la mujer.¹¹⁰⁴

El grupo de niños o Residencia infantil, anejo a la Residencia de estudiantes se planteó en 1914 para alumnos menores de 17 años, que cursaran los últimos años de bachiller o que se preparasen para ingresar en escuelas profesionales de países extranjeros; en el curso 1916-17 pareció oportuno organizar un centro de bachillerato, libre, cuyos alumnos tuvieran que realizar los exámenes en el Instituto de San Isidro. Tal proyecto daría lugar a la creación de una Residencia de niñas para las alumnas, de seis a dieciséis años (párvulos, primaria, bachillerato y cultura general) y sería la razón decisiva para crear el Instituto-Escuela de Madrid en 1918.

- El Instituto-Escuela

Dentro de los esfuerzos institucionistas por proyectar sus reformas en el campo de la enseñanza oficial, quizás la creación del Instituto-Escuela signifique uno de los instrumentos más destacable; no sólo por constituirse en centro de ensayo pedagógico en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, sino también porque todas ellas son

¹¹⁰² Zulueta, op. cit., págs. 140 y ss.

¹¹⁰³ Profesora de Pedagogía y educadora, profundamente religiosa, católica, que estuvo al día en los problemas y anhelos de la mujer de su tiempo; luchó a su manera por la igualdad real de condiciones y oportunidades de la mujer con respecto al hombre en la vida social, académica y profesional. Viajera incansable asistió a Congresos, dio cursos y conferencias en Hispanoamérica; tras la guerra civil vivió en Buenos Aires, en cuya Universidad enseñó Historia de la Educación.

¹¹⁰⁴ Capitán Díaz, Vol. II, pág. 474.

asumidas por el Ministerio de Instrucción que ampara este proyecto y dependiendo de la Junta de Ampliación de Estudios.¹¹⁰⁵

El Real Decreto de 10 de mayo de 1918 creaba el “Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid”.

*“ Con los elementos del Profesorado oficial y bajo la inspección y dirección de la Junta de Ampliación de Estudios e investigaciones científicas, se organizará en Madrid, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto-Escuela de segunda enseñanza, con residencias anejas para todos o una parte de los alumnos, en el que se aplicarán nuevos métodos de educación y planes de estudios. Se ensayarán al mismo tiempo sistemas prácticos para la formación del personal docente, adaptables a nuestro país”.*¹¹⁰⁶

Nace el Instituto-Escuela con dos objetivos básicos.

1. Ser vehículo de reformas de la segunda enseñanza.
2. Servir de laboratorio para la formación de profesores de ese nivel.

El Instituto-Escuela parecía ser una simple experiencia educativa, al parecer sin grandes pretensiones, que nacía como una institución más de la Junta para integrar la labor formativa de los grupos “infantiles” de niños y niñas de la Residencia, y como un seminario pedagógico, para quienes desearan enseñar en la segunda enseñanza. Sin embargo, para quienes lo concibieron, don Santiago Alba, ministro de Instrucción, y don José Castillejo, era un ensayo, con el que se proponía experimentar, como centro piloto, un modelo de segunda enseñanza con el fin de reformar con garantías de éxito este nivel de instrucción. Se orientaba además, a la formación filosófico-pedagógica, metodológica práctica y científica para los docentes de segunda enseñanza, exigencia fundamental, reclamada siempre por los hombres de la ILE, y, por supuesto, por los rectores de la Junta de Ampliación de Estudios.¹¹⁰⁷

¹¹⁰⁵ Molero Pintado, op. cit., pág. 148.

¹¹⁰⁶ Capitán Díaz, Vol. II, op.cit., art. 1.

¹¹⁰⁷ El Instituto-Escuela tenía la ocasión de demostrar realmente lo que la Institución venía predicando desde sus primeros años:

- Que la segunda enseñanza ha de constituir unidad con la primaria y continuar el proceso de formación de ésta, aunque con diferencia de métodos y de grado de contenidos, como cada edad y nivel lo exige.

Con fecha de 10 de julio se replantea el funcionamiento del Instituto-Escuela. Esta disposición afecta a toda la vida del Centro y es fiel reflejo del esquema pedagógico en que había de inspirarse. Se establecen nueve grados, correspondiendo tres a la Sección preparatoria y los seis restantes a la Sección secundaria. En general, se previó que las edades de los alumnos oscilaran entre los ocho y los dieciséis años, aunque posteriormente se admitieran párvulos. Ambas Secciones se planifican y articulan con un sentido de totalidad sin que hubiera cambios bruscos ni diferencias metodológicas en el paso de un grado a otro. El plan de estudios recoge las asignaturas clásicas, pero también muchos otros matices y actividades nuevas como lenguas extranjeras, Derecho, Economía, Trabajos manuales, canto, juegos, excursiones, trabajos en talleres y laboratorios, etc. Pero lo realmente nuevo es que el alumno, junto a su familia y el Centro, puede formar su propio plan de trabajo adecuado a las condiciones personales y siempre siguiendo unas pautas genéricas obligatorias.¹¹⁰⁸

Las clases tenían un número reducido de alumnos, nunca más de treinta en régimen de coeducación. Los métodos activos, intuitivos, experimentales, rodean la obra escolar.¹¹⁰⁹

La idea defendida con tenacidad de unir la investigación la docencia, dio sus frutos no sólo con el personal titular sino también con los aspirantes.

Según Castillejo, habla de los alumnos con respecto al Instituto-Escuela como

*“[...] el primer intento en España de libertad y de selección vocacional”.*¹¹¹⁰

-
- Que el ideal humanista es el que ha de inspirar toda la vida escolar.
 - Que la formación del maestro ha de ser completa si quiere realizar plenamente su vocación y crear la verdadera élite cualquiera que sea el nivel social y económico del que proceda el alumno.

¹¹⁰⁸ Molero Pintado, op. cit., pág. 150.

¹¹⁰⁹ El ideal educativo consistía en lograr una formación integral que atendiera al desarrollo físico, moral e intelectual de los alumnos. El régimen del Instituto desistía de cualquier sistema de dogmas pedagógicos o de la imposición autoritaria de determinadas normas; se trataba de formar el carácter en un ambiente de libertad y mutua confianza, utilizando sistemas preventivos; actuando siempre sobre las causas que provocaban las faltas o sirviéndose de la amonestación privada.

¹¹¹⁰ Molero Pintado, op. cit., pág. 154.

¹¹¹¹ Capitán Díaz, Vol. II, op. cit., pág. 477

Los profesores del Instituto-Escuela, de la Sección Preparatoria dirigida por María de Maeztu, como de la Sección de Bachillerato, eran elegidos y nombrados por la propia Junta de Ampliación de Estudios. Se les recomendaba la actualización y renovación de sus métodos y formación. Los profesores que enseñaron en el Instituto-Escuela (1918-1936) gozaron de prestigio aún después de cerrarse el Instituto; algunos de ellos por su fama y por sus manuales continuaron siendo citados y recomendado en las aulas de nuestros Institutos de Enseñanza Media y Universidades.¹¹¹¹

5.10.2.2.- CATOLICISMO RENOVADO

La abolición del monopolio de la enseñanza, la afirmación de que “*cada uno es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca*”¹¹¹², ponía en España a la Iglesia ante una situación nueva. Se hacía imprescindible que la jerarquía definiera su posición ante el movimiento de independencia que se manifestaba respecto a ella. La Iglesia le niega a ese movimiento el fundamento y critica su exactitud dogmática, histórica y aún legal.

El litigio entre la Iglesia y las tendencias nuevas son de orden metafísico y depende de la importancia que dé el hombre al elemento natural y al sobrenatural¹¹¹³. Los obispos y arzobispos que se sientan en el Senado, precisan las razones que impiden a la Iglesia consentir sin restricciones la libertad de enseñanza: se basan en la diferencia de derecho que la verdad y el error poseen para propagarse.

Esa es la tesis repetida de 1876 a 1901, por los representantes oficiales de la jerarquía española: No hay que confundir “*libertad de la verdad y la del error*”. Según el obispo de Palencia

“[...] queremos la verdadera libertad de la que habla el Espíritu Santo, porque la Verdad es la que nos hace completamente libres; no queremos, y protestaremos siempre que tengamos ocasión, no queremos que se concedan iguales derechos a la

¹¹¹² Artículo 12 de la Constitución de 1876. En *Constituciones Españolas*, op. cit.

¹¹¹³ Discurso de Apertura del curso 1879-1880: “La libertad de enseñanza”. Boletín de Institución Libre de Enseñanza, 1879, págs. 137-145.

¹¹¹⁴ Diario de Sesiones del Senado de 13 de julio de 1901, pág. 343.

*verdad y al error, a la virtud y al vicio, porque siguiendo su camino, la sociedad y los pueblos se precipitarán en la pendiente del libertinaje hasta caer en el abismo de la disolución más espantosa”.*¹¹¹⁴

Utilizando cada uno la palabra libertad en sentido diferente, se estableció una distinción de vocabulario entre la verdadera y la falsa libertad. El libertinaje es la forma degenerada de la libertad, que, como tal, no podrá ser nunca legitimada. En su artículo “Razón y Fe”, se define la libertad de cátedra:

*“Se tiene el deber de no enseñar el error, pero también la obligación de enseñar toda la verdad [...]. Lo mismo que no hay ley humana que prive al maestro del derecho que tiene de enseñar la verdad, no hay tampoco quien pueda librarle del deber que tiene de no enseñar el error.”*¹¹¹⁵

Además el hombre instruido que no conociera a Dios ¿no sería un monstruo, ya que su primer deber es aprender a no cometer faltas? Según esta teoría, es consecuencia de la unidad profunda de la creación, tal como la enseña la “buena y sana doctrina filosófica”. Por tanto, resulta de derecho exclusivo a la propagación, privilegio único de la verdad, que sólo la Iglesia tiene derecho a enseñar, dirigir y vigilar. La enseñanza sigue perteneciendo a la Iglesia.¹¹¹⁶

Montero Ríos, rector de la Institución Libre de Enseñanza oponiéndose a la idea de el dirigir y vigilar la enseñanza siga perteneciendo a la Iglesia¹¹¹⁷, presenta 6 proposiciones:

- 1.- Derecho exclusivo de la Iglesia a la educación de los clérigos.
- 2.- La Iglesia respeta absolutamente el derecho de las familias a hacer dar a sus hijos una educación por quien y como ellos prefieran. Los padres de familias cristianas deben velar para que esa educación sea religiosa.
- 3.- Sólo la Iglesia tiene derecho a la enseñanza. Sólo ella tiene derecho a inspeccionar.

¹¹¹⁵ Minteguiaga, Venancia: “Libertad de la cátedra”. 1902, tomo 11, págs. 46-59.

¹¹¹⁶ Turín, Y., op. cit., pág. 106.

4.- Los particulares pueden enseñar, pero la Iglesia conserva el derecho de controlar su enseñanza por razones morales y de integridad de la fe.

5.- La Iglesia acepta las subvenciones del Estado. Pero aún en las escuelas establecidas con el concurso del poder civil, si el Estado puede vigilar la gestión de los intereses materiales, el derecho de dirigir y vigilar la enseñanza continúa perteneciendo a la Iglesia.

6.- La Iglesia permite el establecimiento de escuelas administrativas y militares que corresponden a las funciones especiales del Estado.¹¹¹⁸

Fundados en la grandeza única de la verdad, los derechos de la Iglesia lo están también en la naturaleza de la misión que se le confió. Fue encargada “*de enseñar a las naciones*”¹¹¹⁹. Cuando el Estado trata de hacerse educador, comete un error de apreciación sobre sus atribuciones. Por sus estructuras mismas, el Estado es incapaz de cumplir bien esa tarea, no se le ha designado como responsable de la función docente. No sólo no tiene doctrina fija, sino que además “*es inestable hasta el exceso, sobre todo, cuando toma una forma constitucional*”.¹¹²⁰

Sin embargo, de 1876 a 1901 las consideraciones históricas cambiaron. En 1901 nadie pensaba ya realmente que desaparecería la libertad de enseñanza. Algunos, cuidando de recordar el rigor de los principios, planeaban un modo de acomodamiento con la situación real; ya se escucharan por parte del arzobispo de Sevilla, por ejemplo, frases como:

*“Nosotros somos tolerantes, sólo nos oponemos a que los maestros, en sus clases y sus explicaciones, dirijan ataques contra el dogma”.*¹¹²¹

Otros tipos de razonamientos se basan en el artículo 12 de la Constitución¹¹²² que establece la libertad de enseñanza. Todo español tiene derecho a enseñar, luego los miembros de las congregaciones lo tienen también. Negárselo es someterlos a un régimen de excepción que los liberales menos que nadie podían justificar.

¹¹¹⁷ Revista *Estudios religiosos, filosófico, histórico y literario*. Dirigida por la Compañía de Jesús, tomo VII, págs. 697-699.

¹¹¹⁸ Discurso de apertura del curso 1877-78, pág. 66

¹¹¹⁹ La referencia al precepto evangélico “*id y enseñad a todas las naciones*” sirve para justificar el derecho a la independencia total que la Iglesia reclama en materia de educación. Si el Estado no puede pretender justamente enseñar, menos puede arrogarse el derecho de controlar y de imponer normas a la enseñanza dada por la Iglesia.

¹¹²⁰ Turín, Y., op.cit., pág. 109.

¹¹²¹ Diario de Sesiones del Senado, 8 de noviembre de 1901, pág. 872.

¹¹²² *Constituciones Españolas*, op.cit.

También a partir de la concepción de progreso y libertad atacan la instrucción obligatoria: ¿Dónde está la libertad de aquéllos a quienes se obliga a aprender a leer y a escribir?

“La razón natural dicta que la instrucción es un bien de libre adquisición, y que nadie tiene obligación de alcanzarla. Y esto que es verdad, y nuestros adversarios lo reconocen en lo que concierne a la instrucción completa, es aún más cierto en la instrucción elemental”.

*“Estos conocimientos son deficientes por ser iniciales, son preparatorios de suyo, y el que no ha de concluirlos, no tiene obligación de empezarlos, como el que no ha de edificar una casa, ¿para qué ha de abrir los cimientos?”.*¹¹²³

Todas las reflexiones de posturas más radicales no agradan a sectores de la Iglesia como al obispo de Salamanca que las juzga peligrosas. Esos radicalismos llevan a ir en contra de conceptos como el de igualdad que se consideran no como un principio natural, pues *“nadie recibe la nobleza sin ser privilegiado por Dios”*. Ese es para ellos un principio socialista que ejerce por el momento cierta fascinación sobre los espíritus, *“pero nosotros no debemos prestarles atención porque se trata de una moda”*¹¹²⁴. Libertad e igualdad son divinidades del momento; pasarán como la moda que las ha introducido.

La base jurídica sobre la que se apoya el estatuto de las Órdenes, Congregaciones o Asociaciones religiosas es el Concordato de 1851 y la Constitución de 1876. Hasta finales de siglo se aplicó esta ley con gran tolerancia. Pero la inmigración monástica que sigue a la pérdida de las colonias españolas y que precede a las leyes anticlericales de la República francesa, el ambiente del momento, otra herencia de los franceses, hacen que el Gobierno español piense en una aplicación más estricta de los textos legislativos vigentes: Esa nueva actitud requiere, por parte de los obispos, una definición más clara de la interpretación de los textos fundamentales, admitida por la jerarquía. Además hay que añadir el lugar preponderante ocupado por el movimiento de la ILE en el esfuerzo de renovación de la enseñanza española a finales del siglo XIX y el clamor que suscitan los acontecimientos escolares de Cataluña, que ponen en peligro y pueden

¹¹²³ Aicardo, J.M.: “Sobre la instrucción pública” en *Razón y Fe*, op.cit., 1902, pág. 61

¹¹²⁴ Diario de sesiones del Senado de 16 de julio de 1901, pág. 387

¹¹²⁵ Turín, Y., op. cit., pág. 114.

hacer relegar al olvido los esfuerzos de los ambientes tradicionalistas , y en particular de los eclesiásticos, para adaptarse a los nuevos tiempos.¹¹²⁵

Obispos como el de Barcelona o el de Vich, hicieron un llamamiento a sus clérigos y a los católicos influyentes para atajar la influencia de las escuelas laicas. La jerarquía se preocupó de responder a los Congresos pedagógicos oficiales; y reunió Congresos católicos en Sevilla, Tarragona y Santiago. Pero a la Iglesia oficial en conjunto no le corresponde el mérito de haber intentado la apertura de un nuevo camino sino a la iniciativa de hombres como el Padre Manjón o el Padre Poveda, representantes de un catolicismo renovado adaptado al momento llevando a cabo iniciativas de gran interés, nuevas realizaciones de carácter confesional.

5.10.2.2.1.- ESCUELAS DEL AVE MARÍA DEL PADRE MANJÓN (1888)

Durante el último tercio del siglo XIX y primeras décadas del XX, la Iglesia Católica, frente al modelo de la ILE y ante la influencia que ésta tenía sobre la política liberal en materia educativa, intentará fomentar algunas realizaciones pedagógicas de carácter confesional. De entre éstas, algunas se debieron a la iniciativa privada de dos sacerdotes: Padre Manjón y Padre Poveda.

Las escuelas del Ave María son iniciativa del Padre Manjón.

A) Origen de las Escuelas del AVE MARÍA

Andrés Manjón¹¹²⁶ fue canónigo del Sacromonte de Granada. Llevaba en su mente siempre la idea de formar una escuela de campo y se encontró en Granada escuelas y maestros que se asemejaban mucho a las de su pueblo cuando, para ir desde la Colegiata hasta la Universidad, pasaba por

¹¹²⁵ Turín, Y., op. cit., pág. 114

¹¹²⁶ Originario de Sargentos de Lora, desde niño se le destinó al sacerdocio. Se trasladó al seminario a Burgos, donde estuvo hasta 1868. Cuando estalló la revolución abandonó el seminario y volvió a la vida laica y empezó sus estudios de Derecho en Valladolid. En 1877 era profesor de Derecho canónico en Santiago. En 1880 ingresó en el profesorado de la Universidad de Granada. Volvió a sentir la vocación sacerdotal y se ordenó sacerdote en 1886. Se le nombró canónigo del Sacromonte de Granada. Vid. Gálvez, G.: *Pedagogía Española*, pág. 45.

los barrios gitanos del Sacromonte y Albaicín, barrios periféricos de Granada.

*“Había por aquel entonces (1888) 19 escuelas municipales u oficiales en el casco de Granada y otras muchas libres o privadas; pero en sus barrios extremos, poblados de pobres, no había teatros, cafés, alumnos contribuyentes, lecciones retribuidas ni maestros, y ésta fue la razón principal de abrir escuelas enteramente gratuitas dedicadas a los niños más abandonados y pobres de los barrios más humildes y extremos de Granada [...]. Allí donde no llegaba la acción educativa oficial ni privada había que fundar escuelas gratuitas para los hijos de aquellos pobres habitantes, tan hijos de Dios y de la Patria como los del centro de la ciudad”.*¹¹²⁷

Esto demuestra un afán apostólico. Comprueba la masa y la gran miseria de los analfabetos de Granada y decide contribuir a remediar su ignorancia. Sabe que el hecho de saber leer y escribir no basta para hacer que desaparezca la miseria; pero espera que tendrá así más posibilidades de luchar contra ella, En esto se asemeja a la idea de Giner de que la cultura consigue una vida mejor y da los medios para mejorar la vida personal¹¹²⁸. Por ello, se empeñó en fundar una escuela de pobres ante todo, porque él también provenía de ambiente de pobreza. El móvil era la caridad. No se trata de una escuela modelo:

*“Nuestras escuelas no han sido engendradas por un sabio ni por un pedagogo: son hijas de las circunstancias”*¹¹²⁹

El Padre tiene fe en el valor de la educación. La escuela puede no sólo reportar un bienestar material, también puede formar los caracteres.

Una de sus ideas centrales las aprendió de una “maestra-miga”¹¹³⁰, que daba clases en una cueva cobrando ya dos ó tres céntimos por día y niño. El

¹¹²⁷ Manjón y Manjón, A.: *Obras Selectas*. Tomo X: Hojas circunstanciales. Hojas Históricas. Hojas Cronológicas del Ave-María. Patronato de las Escuelas del Ave-María, Granada, 1945-1956. Hojas Históricas, 2, pág. 181.

¹¹²⁸ Vid. Capitán Díaz, A.: *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Universidad de Granada, 1980.

¹¹²⁹ Hojas Históricas, op. cit., 5, pág. 67.

¹¹³⁰ Este término era utilizado en Granada para designar a las mujeres que recogen a los niños del vecindario y les enseña a rezar y algunas veces a leer por algunos céntimos diarios; que fuera a establecerse a otra cueva, alquilada por él, para proseguir su tarea

encuentro con ella fue un descubrimiento; le enseñó el arte de utilizar aquello de que se dispone, por pobre que sea. Esa regla fue la base de toda la obra del Padre.¹¹³¹ Estableció a esta “*maestra de miga*”. El número de niños se multiplicó por diez. La cueva resultó pronto pequeña y un bienhechor compró el primer carmen, situado a orillas del Darro, al pie del Albaicín. Aquella fue la primera verdadera escuela del Ave María. Sucesivamente se fueron adquiriendo hasta ocho cármenes por la caridad de algunos bienhechores. En general, seguían éstos siendo propietarios, y el Ave María disponía únicamente del usufructo. Después, el municipio, la Diputación y el Estado, según los avatares de la política, ofrecieron subvenciones. Las Escuelas del Ave María pudieron así organizarse definitivamente. El fin esencial de estas escuelas era educar a los pobres; por ello, debían ser completamente desinteresadas¹¹³². El esfuerzo de la educación del Ave María tropezaba con el drama de la miseria. No se trataba de saber si los métodos para aprender a leer y a escribir respondían a las exigencias de una pedagogía racional; hacía falta, ante todo, alimentar y vestir a los niños, sustraerlos de la vida de la calle.¹¹³³

Las estructuras familiares se van imponiendo en la escuela:

*“Venían muchas niñas con sus hermanitos de la mano; nos decían que de no admitirlas así, no podían asistir a la escuela, y compadecidos ante la necesidad de educar a aquellas pobres criaturas, optamos por dejarlas estar acompañando a los párvulos. Bien pronto estas se multiplicaron; y así hubo dos escuelas: una de niñas y otra de párvulos, pero relacionadas entre sí como cuadraba a hermanas y hermanos”.*¹¹³⁵

Esas relaciones entre escuelas de niñas y jardines de niños eran relaciones puramente humanas y características de un medio social. Se piensa, involuntariamente, en una de esas casas-cunas establecidas junto a las fábricas, para facilitar el trabajo de las mujeres. En esos medios miserables, de muchos niños, las muchachitas tenían la responsabilidad de sus hermanas y hermanos. Aprovechando las circunstancias, se las arregló

¹¹³¹ Si hubiera que esperar excelentes edificios, maestros experimentados, etc., nunca se haría nada. Había demasiado que hacer para esperar mucho tiempo. Se ve aquí toda la diferencia que existe entre la actitud de la ILE y la del fundador de las Escuelas del Ave María.

¹¹³² Se dedicaban de entre los pobres, a los más pobres, gratuitas por completo. Se distribuían becas a los más necesitados, más que a los mejores alumnos, que les permitían calzar y vestir o mejorar un poco la alimentación.

¹¹³³ Turín, Y., op. cit, pág. 274.

¹¹³⁴ Hojas Históricas, op. cit., 2, pág. 19

¹¹³⁵ Vid. Prezello García, J.M.: *Educación y Familia en Andrés Manjón*. Zurich, Pas-Verlag, 1969.

el Padre Manjón para darles nociones de higiene para el cuidado de los pequeños.¹¹³⁵ Aquel espíritu realista admitía más fácilmente la solución de esas escuelas mixtas de tipo particular, cuanto que se consideraba como esencial la educación de las niñas, más importante, en su opinión, que la de los muchachos.

“Importa más educar bien a la mujer que al hombre, porque a éstos es su madre quien los forma”

y porque

*“gracias a la mujer, se puede esperar una dulce influencia sobre el marido discretamente guiado”.*¹¹³⁶

No se educa a las muchachas por ellas mismas, sino porque serán madres y porque constituyen un medio de influencia. Sin embargo, es la oportunidad de interesar a los educadores, ya que no son tomadas en serio en la vida civil. La coeducación tiene en Manjón dos acepciones distintas: cooperación de varios educadores y la educación conjunta a ambos sexos. Sin embargo, es a la primera a la que se refiere casi siempre. Pese a que Manjón es partidario de la coeducación – niños y niñas – en las Escuelas del Ave María en Granada no puede afirmarse que tal fenómeno en sentido estricto se diera en ellas. La educación de las niñas le interesó vivamente; las primeras Escuelas del Ave María se fundaron para niñas, pesaba una razón esencial: la capacidad educadora de la mujer casada en el seno familiar; pues ni el padre, ni el sacerdote, ni el maestro, que son los tres educadores, llegan juntos ni separados, a igualarse a la madre, en punto a la educación, siempre que esa madre esté bien educada. Pero, otra razón, circunstancial, abrió las puertas de las Escuelas a los niños: Como los padres de familias pobres se veían obligados ambos a trabajar, las niñas tenían que ir acompañadas de sus hermanos pequeños, como ya se ha dicho anteriormente; y así comienza la educación de niños y niñas, que más que coeducación, es mera yuxtaposición; con el tiempo, Manjón advertiría la necesidad de la educación parvular como un lenitivo de las diferencias sociales.¹¹³⁷

Manjón en un principio sólo admite la coeducación (sexual) en los párvulos, o en aquellos centros en los que por falta de matrícula sea necesario; sin embargo, más tarde llegará a reconocer las ventajas de la

¹¹³⁶ Discurso en Granada de Andrés Manjón, 1987, pág. 11. Se refleja en el Padre Manjón la idea de la mujer como maestra de sus hijos, la teoría de *La Perfecta Casada* y de la mujer ángel del hogar se resume en este texto.

¹¹³⁷ Capitán Díaz: *Humanismos...*, op. cit., nota 298, págs. 159-160. Para el tema también Vid. Benito y Durán, A: *Andrés Manjón, estudio de su sistema pedagógico*. Granada, 1955.

coeducación, pero de las dos acepciones antes comentadas, la que se refiere a los educadores, no a la mezcla de sexos, cuando son mayores.

*“[...] coeducación en sentido activo, o sea, la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educando; en sentido pasivo, esto es, de los que juntan sin necesidad niños y niñas crecidos en las mismas aulas, en los mismos juegos, en las mismas cosas, como si se quisieran borrar la diferencia de sexos, vocaciones, aptitudes, inclinaciones y ocupaciones, lo cual estimamos antinatural, regresivo y peligroso”.*¹¹³⁸

Si la educación ha de ser integral, y ha de contemplar a todo el hombre, o a todas sus perspectivas, es evidente que ha de haber varios educadores a cooperar en dicha tarea.

*“Consideremos si empresa tan difícil – la educación – si obra tan grande, compleja y continua, tan una y tan múltiple se podrá realizar por un solo operario, o si exigirá el concurso inteligente de varios obreros”.*¹¹³⁹

El Padre Manjón no señala diferencias entre la instrucción de las niñas y la de los muchachos. Los programas seguidos por unas y por otras son los mismos. El Padre Manjón se felicita por las ventajas de una educación, si no mixta, al menos mezclada, actitud rara en los medios eclesiásticos. Según él,

*“ [...] la proximidad [...] hace que cada sexo corrija sus defectos por las virtudes de su opuesto [...]. Y puesto que en la familia, la sociedad, las calles y los templos, los hombres y las mujeres se han de ver y la separación no es posible [...] no está mal que, habiendo vigilancia, y hasta cierta edad (doce años), se eduque a niños y niñas en lugares próximos”.*¹¹⁴⁰

Estos argumentos se parecen mucho a los de Cossío, aunque la finalidad aquí de la educación de las mujeres es porque van a ser madres de familia.

¹¹³⁸ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., pág. 160

¹¹³⁹ Ibidem.

¹¹⁴⁰ Manjón: *Pensamiento...*, op. cit., pág. 282.

Resultaba más difícil, sin embargo, para las niñas que para sus hermanos recorrer los largos trayectos que imponía a veces, la lejanía de las escuelas. Se las empleaba muy pronto en la casa, y, sobre todo, la convicción del sacerdote no impedía que los padres conservasen, muy arraigado, la idea de que las niñas no tenían necesidad de saber leer. Por ello, los párvulos se multiplicaron y fueron mayor número que sus hermanas mayores. Los niños fueron más numerosos que las niñas en estas escuelas. La necesidad obligó rápidamente al Padre Manjón a completar su escuela con una de caridad, ya que observa que, por regla general, estudian y aprovechan más los bien comidos que los famélicos. Por ello, se distribuía comida, calzado y ropa. El Padre quiso que los responsables de la obra de las escuelas y luego los maestros salieran del mismo ambiente que los niños. La lección que había sacado del encuentro con la “maestra-miga” en su pobreza era que *“había que salvar al pueblo por el pueblo”*. Esa actitud hizo que lo acusaran de socialismo. Él se defendió diciendo que sus escuelas no eran socialistas sino sociales, porque educan de acuerdo al principio de que el derecho a vivir y a satisfacer las necesidades humanas fundamentales, materiales y espirituales; es un derecho común a todos los hombres cualquiera que sea la situación y condición social.¹¹⁴¹

El programa social de las Escuelas del Ave María contemplan tres núcleos, en torno a los cuales giran los fines inmediatos que aquéllas se proponían:

- 1.- Procurar la asistencia material a todos sus alumnos (comida, vestidos, libros, ...)
- 2.- La formación profesional y social de los obreros.
- 3.- El Seminario a los educadores.

Para él, con la educación se logra la intervención de cada uno en las diversas comunidades en que se inserta. Cada hombre es miembro de tales sociedades y participa de las diversas estructuras de valores que encarnan. Los valores de fraternidad y solidaridad no son otra cosa que fenómenos de la apertura del hombre al mundo personal de los demás, no sólo para la familia, sino también y, sobre todo, para la Patria y la religión¹¹⁴². En este sentido recalca el carácter del Ave María como institución social. La escuela no es sólo una pequeña sociedad, sino también instrumento esencial de hacer sociedad en cuanto que educar a un pueblo es formarlo para la convivencia.

¹¹⁴¹ Manjón: *Pensamiento...*, op.cit., pág. 98 y 178.

¹¹⁴² Vid. Buil, M^a Dolores: *La religión, centro de convergencia de toda la obra educativa de Manjón*. Granada, 1963.

B) Ideas Pedagógicas del Padre Manjón

Para Andrés Manjón, el concepto de educación implica un proceso de desarrollo y perfeccionamiento de todas las facultades de que el hombre está dotado por naturaleza gracias a Dios; educar consiste en desarrollar hacia un fin, perfeccionar.

*“Educar al hombre es perfeccionarle según todo su ser, físico e intelectual, moral y religioso, individual y social. Educar es desarrollar en el hombre todas las facultades que Dios le ha dado, y desenvolverlas en orden a los fines que Él mismo le ha señalado, y conforme a las leyes por Él establecidas”.*¹¹⁴³

La educación del hombre debe ser:

- Una, porque uno es el hombre por el origen, la naturaleza y el destino.
- Continua, porque empieza con la vida y termina con el sepulcro.
- Gradual, porque debe ayudarse a la naturaleza en su gradual desenvolvimiento.
- Entera del hombre o del cuerpo y del alma.
- Activa, o concurriendo educador y educando con su doble acción.
- Física, porque atiende a la salud y al bienestar corporal.
- Intelectual, porque instruye y educa la inteligencia.
- Moral, porque mejora y educa la voluntad.
- Religiosa, porque mira el fin teológico del hombre y atiende a los medios a ese fin ordenados.
- Estética o artística, en cuanto es cultivadora del buen gusto y las buenas formas.
- Social, en cuanto contribuye a formar hombres útiles para la sociedad.
- Nacional, tradicional y progresiva, en cuanto atiende al genio y modo de ser de las naciones, a la tradición de los pueblos y a las necesidades del sujeto en su estado, lugar y tiempo.
- Armónica y convergente, u orientada hacia un fin próximo que es formar caracteres, y un fin último, que es hacer a los hombres temporal y eternamente felices.

Manjón concede una confianza ilimitada al poder de la educación, es el punto de partida para redimir al hombre, a los pueblos, de su indigencia social y económica; es la educación lo que constituye el fundamento de toda teoría social. Las cuestiones de la educación como proceso

¹¹⁴³ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., pág. 129

esencialmente humano, giran en torno a dos núcleos temáticos: el sujeto de la educación y el fin de la educación.

1.- El sujeto de la educación

El hombre es espíritu y cuerpo y la educación supone el encuentro personal de ambas dimensiones ópticas del ser humano. Por naturaleza es educable, por tanto, la educación se convierte en una necesidad vital. Esta educación ha de ser integral y en ella deben intervenir todos los agentes de la educación, porque dado que es social y participa de una comunidad. Por tanto, la finalidad es la integración del individuo en esa comunidad. Pero el hombre también y fundamentalmente es religioso¹¹⁴⁴, es un “animal teológico” por su origen, destino, tradición y por propia convicción. Lo religioso no es un rasgo mas del humanismo manjoniano, sino su esencia misma.

2.- El fin de la educación

El fin de la educación es el mismo fin del hombre, es decir, la felicidad, cuya plenitud no se logra hasta llegar a Dios; la dimensión dual, humana y divina, que reviste el fin de la educación presencia el viejo lema agustiniano de la naturaleza y de la gracia, cuya solución acepta sin más el pedagogo granadino.

*“El hombre viene a este mundo por ajena voluntad, y viene con un fin determinado por esa misma voluntad que lo creó. Dios nos hizo y nos hizo para sí, y de tal manera nos moldeó, que por instinto y natural tendencia vamos hacia Él, estando inquieto nuestro corazón, desasosegado nuestra conciencia, cuando de Dios, que es nuestro fin, nos apartamos.”*¹¹⁴⁵

Como se ve el hombre completo o cabal, fin de la educación, implica esencialmente la realización del hombre en dos sentidos que se incluyen: hombre completo y hombre religioso.

Los principios básicos en los que se basa su educación son los siguientes:

¹¹⁴⁴ Vid. Buil, M^a D., op. cit.

¹¹⁴⁵ Capitán Díaz, A.: *El humanismo...*, op. cit., pág. 134.

- La educación, proceso activo

Manjón sostiene que la educación es además un proceso activo, animado por el concurso de todos los agentes que intervienen en ella, el educado, y los coeducadores. Ha insistido además en la actividad como principio fundamental de la educación para luchar contra la pasividad del alumno. Manjón es precursor en este sentido de la escuela activa.

“Para que los niños, entretenidos y jugando, se enteren de lo que sabe toda persona culta sin cursar en extracto todas las asignaturas del Bachillerato, que es uno de los mayores disparates pedagógicos [...]”.¹¹⁴⁶

La actividad del alumno surge del interior del hombre; el papel del maestro será, por esta razón, la de dejar hacer al alumno, según su desarrollo intrínseco. En caso contrario, ni el maestro ni el alumno cumplen con las funciones que les corresponden, ni la escuela es comunidad viva de personas. La falta de actividad del alumno, según Manjón, se debía a una deformación profesional pedagógica de los docentes, favorecida por la legislación y la política educativa vigentes en aquella época.

*“Nuestros Gobiernos pretenden, sin embargo, tener maestros, sin haberlos formado y formar escuelas con maestros improvisados. Bien es verdad que lo que se busca no son educadores, sino instructores; no pedagogos, sino catedráticos; no instituidores de la juventud, sino personas más o menos científicas encargadas de ir por una o más horas a un sitio denominado Universidad, Instituto o Escuela, donde concurren jóvenes matriculados para oír discursos o conferencias que aquellos pronuncian.”*¹¹⁴⁷

La formación pedagógica del profesor da la medida justa para que ni exceda ni quede por debajo del límite normal de sus funciones, pues

“[...] no es mejor maestro el que más sabe, ni el que más instruye, sino el que más educa”.¹¹⁴⁸

¹¹⁴⁶ *Pensamiento de A. M.*, op. cit., pág. 65.

¹¹⁴⁷ Manjón: Discursos, en *Obras Selectas*, op. cit., pág. 137

¹¹⁴⁸ Manjón: El maestro mirando hacia fuera, en *Obras selectas*, op. cit., pág. 51.

Los métodos activos, a partir de los hechos, por medio de ejercicios y otros modos de creatividad hacen más intenso y vivo el aprendizaje, logrando un mayor rendimiento de las aptitudes del alumno.

- La educación, proceso permanente, continuo y gradual

La educación ha de comenzar desde la más tierna infancia, por ello Manjón arguye la necesidad de una educación parvular para todos los niños por una sociedad más justa y más igual; de ahí que recuerde a su maestros la obligación que tienen de atender con preferencia a los párvulos.

*“No olvidéis que mientras haya párvulos habrá escuela y no faltará nada en ella. Si algún día faltaran local o medios para tener niños de diferentes edades, que sean los párvulos los primeros los primeros que entren y los últimos que salgan de nuestras casas de educación”.*¹¹⁴⁹

Manjón propugna también la educación permanente, con un gran sentido social, sólo una minoría llega a estudios medios o universitarios; por ello, es necesario transformar la escuela para el adulto, hacerla apropiada a su edad y oficio. En la educación permanente deberá tener lugar de preferencia la enseñanza de las artes, los oficios y toda actividad práctica que requiera una teoría o habilidad manual. Manjón siente la preocupación social como todos los de su generación, ve en esto el leitmotiv para la regeneración de la sociedad y del nacimiento de una nueva España.¹¹⁵⁰

- La educación, proceso para la libertad

La educación ha de tender a hacer hombres libres.. La libertad surge de la espiritualidad, constituida por la inteligencia y la voluntad y aquí aparece Dios como complemento de la responsabilidad; la libertad sólo tiene sentido cuando esté orientada a la verdad del ser, a la verdad de Dios.¹¹⁵¹

¹¹⁴⁹ Manjón: Lo que son las escuelas del Ave María. Tomo V, de las *Obras Selectas*, op. cit., pág. 43.

¹¹⁵⁰ Capitán Díaz, A.: *Humanismos...*, op. cit., pág. 139.

¹¹⁵¹ Vid. Buil, M^a D., op. cit.

La autoridad, la disciplina y la ley limitan la libertad. Si estos elementos están ausentes, entonces no es libertad sino libertinaje que acabaría con la moralidad y la sociedad. La libertad y la autoridad constituyen uno de los pilares básicos sobre el que descansa el quehacer didáctico.

Manjón ataca todo ateísmo o materialismo porque, a su entender, atenta contra la libertad del hombre. La escuela laica y el liberalismo reciben las críticas más acerbas del pedagogo de las Escuelas del Ave María. La que se lleva la peor parte es la Institución Libre de Enseñanza como en su apartado correspondiente se comentó ampliamente. Manjón rechaza cualquier tipo de liberalismo por el peligro que implica en el orden social, político y religioso, y , sobre todo, en relación con la Iglesia Católica. Por tanto, la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, propugnadas por el liberalismo, no constituyen para Manjón la auténtica libertad. Lo mismo le ocurre en su crítica contra la escuela laica o atea. Para él, la educación laica no puede ser nunca integral, en cuanto que lo religioso es una dimensión más del hombre en la que y desde la que perfecciona todo su ser.

*“Si educar es desarrollar en el hombre todas las facultades que Dios le ha dado, en orden a los fines que Él mismo le ha señalado, y conforme a las leyes por Él establecidas, descartando a Dios de la educación, carece ésta de principio, fin y norma educados, por ignorar de dónde viene, a dónde va, y por dónde ir...”*¹¹⁵²

La escuela laica es, por tanto, antieducadora por dos razones: atenta a la integridad de la educación, es incompleta; al ser atea, deja al hombre a mitad de camino de su perfección integral.¹¹⁵³

- La educación, proceso hacia la comunidad

Si el hombre es un ser sociable, la educación ha de hacer de él un ser integrado en la comunidad: “educar es completar hombres, haciéndolos sociales”.

“ Como el hombre es no sólo individuo, sino familia, patria y sociedad, hay que educarle para hijo y

¹¹⁵² Manjón: Discursos, tomo IX en *Obras Selectas*, op. cit., pág. 105

¹¹⁵³ Capitán Díaz, A. : *Los humanismos...*, op. cit., pág. 145.

prepararle para que pueda llegar a ser buen padre, buen ciudadano y un miembro útil de la humanidad, sin lo cual no sería un hombre perfecto, ni cabal; no estaría terminado o acabado de hacer”.¹¹⁵⁴

El impulso vivo y práctico de toda la obra manjoniana responde a la convicción de que por la alfabetización del pueblo y por la cultura los hombres se redimen de la pobreza y del subdesarrollo. La integración social de los marginados, la regeneración del pueblo en el orden material y espiritual, la recuperación de la grandeza de la patria, la aproximación de las clases sociales, la redención moral de algunos sectores, ..., constituyen todo un programa social de educación. Dentro de esa dimensión comunitaria de la educación es el trabajo el principal medio de autorrealización y de integridad social. El trabajo es ley de Dios y ley de hombres.

C) Las Escuelas del AVE MARÍA y su programa

Las circunstancias impusieron al Padre Manjón la estructura de sus escuelas y le dictaron, también, las formas de su pedagogía. Las Hojas del Ave María, publicación dirigida por el fundador, definieron una especie de pedagogía empírica, cuyo mérito fue el dar consejos prácticos a quienes sólo disponían de medios rudimentarios. Por ello, a partir de 1900, el padre redactó, para el público, una especie de catecismo pedagógico, que aparecía cada semana, presentado en forma de preguntas y respuestas, muy a menudo¹¹⁵⁵. El conjunto constituye las Hojas Históricas.¹¹⁵⁶

El fundador del Ave María se impuso la lectura de las principales obras pedagógicas de la época, y se puso al corriente de las preocupaciones de esa moderna ciencia.

Los rasgos esenciales que definen la escuela avemariana se refieren a su carácter cristiano, gratuito¹¹⁵⁷, popular¹¹⁵⁸ y social, todos ellos involucrados entre sí en una misma realidad: una escuela para el pueblo cristiano.

¹¹⁵⁴ Manjón: Tratado de educación, Tomo IV, en *Obras Selectas*, op. cit., pág. 397.

¹¹⁵⁵ Turín, Y., op. cit., pág. 275.

¹¹⁵⁶ El desarrollo de su experiencia pedagógica la redactó en sus discursos que pronunció ante la Universidad de Granada, en 1897, ante el Congreso Pedagógico Católico, en 1902, y con ocasión de su regreso, en 1903, al Sacromonte.

¹¹⁵⁷ Escuela gratuita por razones de justicia social, ya que los pobres tienen derecho a ella, porque su pobreza, de la que no son responsables, los lleva a la incultura, al error, y en ocasiones, a la maldad, por la ignorancia. La gratuidad no es una gracia de unos estamentos con otros, sino una exigencia social en la comunidad cristiana. El espíritu evangélico que inspira a Manjón, le lleva a un trato de amor a los

La extrema sencillez de los edificios e incluso, alguna vez, su ausencia, el hecho de que los jardines representaban más de la mitad del edificio, hicieron que salvo los días de lluvia o de grandes fríos, las clases se dieran al aire libre, al abrigo de los árboles. Era preciso aprender, desde joven, a soportar el frío y el calor. La escuela al aire libre era, a veces, por eso, una escuela de habituación. El padre Manjón consideraba que el contacto con la Naturaleza era tan útil y tan sano para el alma como para el cuerpo¹¹⁵⁹; de ahí su predilección por la escuela en el campo, donde los niños puedan realizar los ejercicios gimnásticos, el juego, e incluso como se ha dicho antes clases al aire libre.

Manjón como todo humanista, y como el mismo Giner, propugna la educación física no sólo por el “soma”, sino también por la influencia beneficiadora y decisiva en otras facultades como las intelectuales, morales, ..., del alumno. En este sentido, la escuela debe ser un continuo ejercicio práctico y no mera teoría, los ejercicios prácticos ponen en juego la intuición de la realidad sensible, la imaginación, la actividad creadora y la formación de la personalidad. La intuición es el método que mejor refleja la dialéctica de la práctica y la teoría, y el más adecuado a una enseñanza viva.¹¹⁵⁹

El hecho de que propugne la práctica frente a la teoría se debe a su capacidad de observación crítica de los profesionales, educadores o no:

*“El profesor que sepa pedagogía, pero en la clase; el abogado que entienda de leyes, pero en la consulta; el sacerdote que conozca la moral, pero en el confesionario; el estadista que entienda la política, pero sobre el terreno, así en las demás profesiones y oficios”.*¹¹⁶⁰

Advirtió pronto que las restricciones materiales tenían reales ventajas prácticas: les era imposible a niños habituados a la más total libertad permanecer tranquilamente sentados en un banco para escuchar una

escolares. En este sentido advierte que además de enseñar “gratis et amore” a los pobres, se les trate como si fueran ricos, “que ante Dios lo son”, que sus escuelas sean los cármes granadinos (significado social del carmen en la Granada del siglo XIX). Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., págs. 174-175.

¹¹⁵⁸ Escuela popular define lo que Manjón entiende por escuela del pueblo y para el pueblo. Una escuela es popular si educa a los hijos del pueblo atendiendo a sus necesidades físicas, intelectuales, morales, sociales; popular connota referencia a la clase social más pobre y necesitada. Educar al pueblo significa hacerlo más libre, redimirlo de sus “seductores y explotadores”, no hacer distinción entre niños ricos y niños pobres y proporcionarles una educación permanente mediante Escuelas dominicales o nocturnas. *Ibidem*, págs. 175-176.

¹¹⁵⁹ En este sentido coincide con Giner y los institucionistas.

¹¹⁵⁹ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., pág. 178.

¹¹⁶⁰ Manjón: Lo que son las Escuelas del Ave-María, tomo V. En *Obras Selectas*, op. cit., pág. 93.

lección. Las lecciones al aire libre permitían una disciplina rígida y una pedagogía del movimiento, utilizada para las lecciones de historia, de geografía y de ciencias naturales. Ante la utilización de este medio, reprocha el que se consideraran las colonias de verano, práctica de la ILE, como novedad pedagógica.

“Nosotros hemos realizado la colonia permanente”.

“ - ¿Qué hacemos? Darles campo, mucho campo y en él la enseñanza y el juego. Ese es el secreto y no hay otro.

- ¿Qué comen? Aire puro.

- ¿Qué beben? Agua limpia.

- ¿Quién da el brillo a esos ojos? La luz del sol.

- ¿Quién inunda esos labios de risa? El juego en libertad.”

“ ¡Ah, si la comida ayudara como ayuda el aire!” ¹¹⁶¹

Otro carácter de la educación de las Escuelas del Ave María es la importancia concedida a la educación moral, igual que para Giner, pero mientras que para este último es neutra, para Andrés Manjón, es educación moral cristiana, estrechamente unida a cierta noción de patria, a cierto ideal de la patria española, o de la tradición católica en general, por ello se ha de reservar un importante espacio a esta instrucción.¹¹⁶²

*“En nuestras escuelas hay unos libros, son cinco, escritos sobre la base del catolicismo, hacia cuya doctrina está ordenada la enseñanza de todas las asignaturas, de tal modo que, sea lectura o escritura, gramática o aritmética, geografía o geometría, historia o derecho, higiene o urbanidad, todo empieza y termina con un pensamiento educador de moral cristiana y toda la enseñanza está orientada en Jesucristo y su doctrina”.*¹¹⁶³

La Escuela no puede además eludir la educación estética del hombre, ha de atender a las bellas artes y las manualidades, por razones propiamente estéticas y de utilidad profesional.

¹¹⁶¹ Manjón: Hojas Históricas, 1, en *Obras Selectas*, op. cit., págs. 6,8, 9.

¹¹⁶² Vid. Buil, M^o D., op. cit.

¹¹⁶³ *Ibidem*, 4, pág. 62.

*“Entre las bellas artes se comprende el dibujo, música, declamación y representación, que gustan y pueden enseñarse fácilmente a los niños; y entre las manuales pongo los ejercicios sobre agricultura y oficios más socorridos y comunes en cada localidad, debiendo conceder a éstos más tiempo e importancia cuanto mayor sea la edad y desarrollo físico de los niños”.*¹¹⁶⁴

Si a este programa de contenidos se les une la educación no sistemática en el marco de la convivencia, en el respeto mutuo, en la sencillez; la educación integral está asegurada; siempre teniendo como eje central de esa educación la religión cristiana.

Nunca se propuso rebasar el grado primario. El padre Manjón piensa que la mejor garantía para asegurar esa prioridad es unir sus escuelas a las parroquias . Así afirmaba que *“el Ave María es una organización auxiliar de la Iglesia, representada por el párroco”*. Las escuelas de Sargentos, segunda fundación del Ave María, tuvieron ese carácter de escuelas parroquiales.¹¹⁶⁵

Una enseñanza religiosa completa debía ir acompañada de una apropiada enseñanza cívica, de modo que los niños españoles supiesen reconocer la verdadera tradición de su país.¹¹⁶⁶

El Ave María no se había fijado como fin la perfección pedagógica, sino acudir a lo más urgente. Los grandes rasgos que se desprenden de los métodos y del espíritu:

- 1.- Acomodarse a la pobreza.
- 2.- Adaptarse a las circunstancias.
- 3.- Situar en primer plano el fin religioso de la educación, que engloba todas las demás.

¹¹⁶⁴ Manjón: Lo que son las Escuelas del Ave-María, tomo V, en *Obras Selectas*, op. cit., pág. 79.

¹¹⁶⁵ Turín, Y., op. cit, pág. 278.

¹¹⁶⁶ Para ello y ejemplo de una pedagogía activa, creó el “batallón escolar” , puesto que España ha sido y era potencia militar, y era “el siglo de los soldados” , deben aprender a serlo, preparándoles para lo que les esperase. Aparte de la formación patriótica que de ello resulta, piensa que los métodos militares adoptados en temprana edad dan a los niños el sentido de la disciplina “con menor esfuerzo y mayor gusto de los alumnos” y facilitan a los niños “entretenimientos y juego que, siendo de su gusto, conduzcan a algo práctico”, favoreciendo “el desarrollo físico con la gimnasia militar”. En Turín, Y., op. cit., pág. 281.

Otra experiencia fue la utilidad de los talleres como prolongación de la escuela primaria. Pensaba Andrés Manjón que los muchachos que abandonaban demasiado pronto la escuela resisten mal el ambiente que les esperaba, sobre todo, si carecían de un oficio determinado. El educador se expone a ver destruidos todos los esfuerzos anteriores si no los continúa durante la edad crítica. Al padre Manjón le preocupaba la enseñanza profesional. Por ello, organizó una serie de talleres alrededor de los cármes: ebanistería, zapatería, fábrica de alpargatas e imprenta que servía en las publicaciones del Ave María, para los muchachos; para las muchachas lavaderos, talleres de plancha y de costura. En los jardines se organizó un embrión de escuela de agricultura. Los resultados fueron excelentes, y el padre dedujo de ello que cada escuela debería ir acompañada de un taller, en la ciudad, y de una granja, en el campo.¹¹⁶⁷

Todo ello por su preocupación por la educación post-escolar. Pero estos talleres no tuvieron los resultados que esperaba por la carestía de las materias primas y del instrumental y la falta de mercado de los productos.

D) EL Maestro de estas Escuelas y su formación

El maestro o el educador recibe una alta consideración para Andrés Manjón, de ahí la atención que le dedica y la complejidad de las aptitudes que le exige en su quehacer educativo y didáctico. Sin embargo, el procedimiento inicial para reclutar el personal para sus escuelas consistía en apelar a las buenas voluntades; pero resultó demasiado aleatorio cuando el número de centros se multiplicó. Por ello, ante la formación incompleta de éstos, deseó organizar un centro de formación, una especie de Escuela Normal del Ave María, destinada especialmente a los antiguos alumnos de los cármes. Pero faltaban los fondos necesarios.

En 1905, el padre Enrique González Carrillo, le ofreció disponer de sus bienes personales. Se instaló la nueva escuela en el Carmen de la Victoria, al pie del Albaicín, a la que se dio el nombre de Seminario de Maestros. Dirigida por los Canónigos de Granada, suministró el personal docente: sacerdotes que eran licenciados. Se adoptó un programa oficial para que los alumnos pudiesen obtener un título oficial por el Estado.¹¹⁶⁸ La mayoría de los alumnos fueron internos, en esto discrepaba con Giner, pues el padre prefería este régimen, que permitía una educación más profunda. La creación del Seminario de Maestros no es sino una réplica, ahora de sentido

¹¹⁶⁷ Manjón: *Pensamiento...*, op. cit., pág. 103.

¹¹⁶⁸ Turín, Y., op. cit., pág. 283

cristiano, a otros intentos de seminarios de enseñantes. La participación de los maestros en el cambio social de la comunidad es indiscutible, cuando el magisterio está concienciado en un sistema ideológico de valores o se ha definido en una línea doctrinal, el proceso de cambio social es más eficaz. Ésta parece ser la razón fundamental del interés de Andrés Manjón por los Seminarios de Maestros.¹¹⁶⁹

También pensó en organizar una Escuela Normal de Maestras, para atender a las necesidades del Ave María. Se instaló en Sargentos de Lora. Resolvió el problema de la escasez de recursos, reduciendo al mínimo el personal: una directora y una cocinera. Las alumnas se encargaban enteramente de la conservación de la casa y del jardín, que, en parte, les permitía instruirse. También llevaban de su casa cuanto les era posible. Se servían a sí mismas y se lavaban la ropa. Así aprendían también la sencillez. Gracias a este ascetismo, la pensión mensual ascendía a una peseta en Sargentos.¹¹⁷⁰

En cuanto al maestro y sus aptitudes morales; considera el padre Manjón, que antes que enseñante, es hombre y ser hombre implica la práctica de las virtudes como son prudencia, justicia, fortaleza y templanza, religión, fe, esperanza y caridad. Para el maestro ser prudente significa conocer la esencia y misión de ser maestro. El maestro ha de atender a su formación y preparación constante por medio del estudio, la lectura, de su experiencia docente, para cumplir con eficiencia la misión que Dios y los hombres le han encomendado. El maestro ha de ser educador de almas, formador de hombres, misionero pedagógico, modelo de bien decir, pensar y obrar, guía de la juventud, artífice de la sociedad, un apóstol.¹¹⁷¹

La educación moral de los maestros reflejaba la que inspiraba la educación de las escuelas del Ave María, en general. Como Giner, pero en sentido diferente, el padre Manjón insiste en la vocación necesaria y en las cualidades morales que debe tener el que enseña: prudencia, justicia¹¹⁷²,

¹¹⁶⁹ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit.

¹¹⁷⁰ Turín, Y., op. cit., págs. 283-284.

¹¹⁷¹ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., págs. 149-150.

¹¹⁷² La justicia del educador fundamenta su autoridad y su capacidad social, es decir, la de hacer hombres para la comunidad; por esta razón debe ser el primer “fiel observante de las leyes” que ordenan la vida social hacia el bien común. Por ello, arguye una peculiar crítica contra los educadores laicos entendiéndolo que atentan contra la justicia social porque favorecen la desigualdad de clases y entorpecen el principio de igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

¹¹⁷³ El maestro ha de ejercitar la virtud de la fortaleza para vencer las dificultades y superar los obstáculos que se oponen al bien obrar. La fortaleza del espíritu comienza a partir de un control de las pasiones y la educación física del cuerpo.

¹¹⁷⁴ La paciencia significa actitud del maestro frente a la falta de amor o de comprensión por parte de sus alumnos y de la sociedad que no reconoce la labor. No es que Manjón exija el agradecimiento para el

conocedor de la verdad, fortaleza¹¹⁷³, paciencia¹¹⁷⁴, junto a esta última, la constancia y perseverancia, la caridad¹¹⁷⁵.

La educación religiosa es base de la moral y de la educación. La religiosidad, que Manjón exige del maestro, la fundamenta sobre sus razones de ser: la de ser hombre y la de ser maestro; lo primero, para cumplir con el fin supremo de conocer y servir a Dios, lo segundo, para que sus alumnos aprendan el auténtico sentido de su ser. Para educar en la fe, ha de ser el maestro el primero en poseerla con firmeza en las verdades reveladas por Dios a los hombres. El maestro cristiano hace compatible la fe y la ciencia, pues ambas son la misma verdad y poseen el mismo origen divino; la primera a través de la palabra de Dios y la segunda a través de la naturaleza racional del hombre.¹¹⁷⁶

E) La Familia

No extraña la preocupación de Andrés Manjón por la familia y el papel educativo¹¹⁷⁷ que le está reservado. La deplorable situación social y de subdesarrollo de algunas gentes de los barrios de Granada, generalizándose la queja contra la estructura social de Andalucía; le hizo reflexionar a Manjón sobre la capacidad de regeneración de la escuela, a través de los niños que están en ellas cuando lleguen a constituir una familia.

La familia es unión jurídica de padres e hijos fundada sobre el amor, el deber y el sacrificio, instituida por derecho divino, natural y positivo, y caracterizada por las notas de unidad e indisolubilidad. De la dignidad de la sociedad familiar depende la dignidad, el progreso, y la salvación de los pueblos.¹¹⁷⁵

Son tres los fines principales de la sociedad familiar: el auxilio de la vida, la procreación y la educación de la prole.

“ Los padres, pues, tienen por ley de naturaleza, por voluntad de Dios, el derecho inalienable de instruir y educar a sus hijos; y nadie, sin ellos o contra ellos,

maestro, pero estima que el maestro anhele recibir algún reconocimiento por su trabajo, ya que esto es humano.

¹¹⁷⁵ La caridad es voluntad sobrenatural que inclina al hombre a amar a Dios y al prójimo: “el maestro sin amor no es maestro ni vale para serlo”. Manjón resalta la virtud de la caridad en el maestro porque el quehacer educativo es de por sí un dar a otro con liberalidad y espontaneidad lo que le es útil y necesario.

¹¹⁷⁶ Vid. Buil, M^a D., op.cit.

¹¹⁷⁵ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., pág. 161.

*aunque tenga saber, goza de poder para poder educar”.*¹¹⁷⁶

El fundamento del derecho a educar nace de la naturaleza misma, que es el amor paternal hacia sus hijos. Sin embargo, no se puede olvidar que la familia es coeducadora del maestro y la educación de los hijos ha de completarse con la escuela; no están en oposición ni se destruyen,

*“[...] el primer deber del Estado es respetar, garantizar y completar la potestad y acción de los padres con maestros que los secunden en fe, moral y doctrina”.*¹¹⁷⁷

Manjón es acérrimo defensor de la institución familiar y de la misión que le ha sido conferida por Dios y la comunidad, en los órdenes económicos, político y religioso, y por supuesto en su función educadora; de su primera educación familiar depende su porvenir, pues el niño recibe educación antes y más constante en la familia que en la escuela. La inquietud de Manjón por la educación familiar responde más a una preocupación social que pedagógica; pues la desintegración de la familia suponía la caída y ruptura de los valores establecidos, tradicionales y perennes, y su consecuente sustitución por otros nuevos materialistas y socialistas.¹¹⁷⁸

F) Extensión de su obra

La obra emprendida por el padre Manjón se extendió rápidamente en Granada. Hacia 1898 reunía a unos 600 alumnos. Sin embargo, más importante fue el desarrollo del Ave María en el resto de España.

En 1893, pensó en su aldea natal, Sargente de la Lora¹¹⁷⁹ para abrir una escuela de niñas y otra de niños pero al no poder abrirlas por falta de recursos decidió que se instalara la de niñas. Se reafirmaba así el deseo del Padre Manjón de instruir ante todo a las muchachas. Se contrató como maestra una joven del país. Pronto tuvo una escuela de artesanos para adultos, una escuela nocturna que se inspiró en los métodos de la Extensión

¹¹⁷⁶ Discurso leído ante el Congreso Católico de Santiago en 1902 titulado “Derechos de los Padres de familia en la instrucción y educación de los hijos”, pág. 335.

¹¹⁷⁷ Manjón: El maestro mirando hacia fuera, tomo VII, en *Obras Selectas*, op. cit., pág. 95.

¹¹⁷⁸ Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op. cit., pág. 163.

¹¹⁷⁹ El párroco obtuvo del Estado una granja contigua a la parroquia, confiscada cuando la desamortización. La hizo restaurar y se puso en contacto con el Padre Manjón para abrir una escuela.

Universitaria. Se vio formar también en torno a una magnífica mujer, otra maestra-miga, que apenas sabía leer y escribir, un grupo femenino dominical.¹¹⁸⁰

Pronto se abrieron escuelas del Ave María en diferentes provincias, especialmente en el Sur, Este y norte de la Península.

En 1898, el Ateneo de Madrid emprendió una campaña destinada a dar a conocer las escuelas del Ave María. En 1905 había 16 escuelas, varias con jardín y huerto.

Asturias fue la que mejor respondió a causa de su actividad económica y cultural. A principios del siglo XX, se establecen escuelas del Ave María en varias poblaciones donde ya funcionaba la Extensión Universitaria: Oviedo, Gijón, Avilés, Trubia, ...Hacia 1915 se contaba con 17. A menudo, eran las Sociedades Económicas de Amigos del País quienes las subvencionaban. En las regiones del centro de la Península, la iniciativa correspondió más bien a los párrocos. Y por doquier, se agregó la generosidad de los bienhechores locales. Pero su unidad se debió únicamente a la influencia moral y pedagógica ejercida por la casa-matriz de Granada, bien por mediación de sus maestros, bien por sus libros o por los consejos directos que daba. El más eficaz fue *Las Hojas del Ave María*. Al principio fueron sólo informes de experiencias; después abordaron temas religiosos y políticos, siempre en el estilo de preguntas y respuestas y, a menudo, más cerca del formulario y del slogan que del espíritu de investigación.

Otro aspecto del desarrollo de la obra del Ave María fue la aparición del Centro Católico Obrero de Granada, probablemente a principios del XX. Este Centro ofrecía a los antiguos alumnos y a todos los simpatizantes una sala de reunión situada en Gran Vía de Granada. Se encontraba allí los periódicos de la “buena prensa”, una sala de recreo y un pequeño cuadro teatral que daba algunas representaciones. Sin embargo, la finalidad del Padre al organizar este centro no era solamente ocupar el ocio de sus antiguos alumnos; el de Granada tenía intenciones sociales. Sin hacer política, tenía la intención de oponerse a toda política impía (así fueron organizadas las manifestaciones contra la acción del gobierno liberal en 1910) para que se haga “la política de Dios”. Sus medios de acción eran una cooperativa, una cocina económica, una Asociación de Socorros Mutuos y una Caja de Ahorros. El centro funcionaba también como una hermandad.¹¹⁸¹

¹¹⁸⁰ Turín, Y., op. cit., pág. 285.

¹¹⁸¹ Turín, Y., op. cit., págs. 285-286.

Los otros centros de obreros católicos que no se apoyaban, como el de Granada, en un grupo escolar, concedían más espacio a la enseñanza primaria. Los patronatos de la juventud obrera de Valencia, fundados por el padre Vicent, organizaron escuelas dominicales para niños de 7 a 10 años, y escuelas nocturnas. En Barcelona, se dio más amplitud a la enseñanza técnica: ebanistería, grabado, cerrajería, ...

La actividad escolar de estos centros eran, en el fondo, comparable a la de la Extensión Universitaria, con la diferencia de que el personal docente no provenía de la Universidad.

G) El Padre Manjón y la política escolar liberal

Se encuentran en los escritos del padre, a finales del siglo XIX, todos los temas de la campaña de la Iglesia contra la política de Romanones. La protesta contra el jacobinismo del Estado, contra una “atmósfera de independencia tal que ni el maestro reconoce potestad de otro alguno ni el alumno tiene que dar cuenta a nadie de sus actos fuera de la escuela”. La negativa a considerar la libertad de pensamiento como una base de la pedagogía,¹¹⁸²

*“[...] sin unidad no hay fuerza educativa [...], sin ideas fijas y fines ciertos, ni la inteligencia adquiere firmeza ni la voluntad firmeza, y como sin estas condiciones el hombre no es hombre, o la razón es locura o tales centros de instrucción pueden convertirse en loquíos”.*¹¹⁸³

Para Andrés Manjón, el hombre como “ser jurídico” pertenece al Estado. El Estado se sirve de su autoridad limitada, como medio de ordenar la sociedad a su fin. El Estado tiene que procurar que la enseñanza se imparta en un marco de libertad y garantía de derecho; por esta razón la educación no debe ser la función esencial del Estado, porque estaría expuesta a los avatares del poder político siempre tendentes a monopolizar desde sus directrices ideológicas el proceso educativo. Tanto Manjón como Giner consideran nefasta la ingerencia del Estado en la educación. El pedagogo granadino ataca con más dureza el abuso del poder frente al derecho de la familia y de la sociedad a educar a sus hijos, o a transferirlo al maestro o la escuela elegidas libremente. Por ello, se plantea la problemática de escuela privada y pública, considerando que la privada

¹¹⁸² Turín, Y., op. cit., pág. 279.

¹¹⁸³ Manjón: Discurso de Granada, 1897, pág. 5-32.

debe estar subvencionada económicamente por el Estado para que pueda haber una elección libre por parte de los padres, sino irremediamente se ven obligados a la escuela pública. En Manjón se observa una tendencia a desembarazarse de la tutela del Estado no tanto por la hipoteca ideológica con el Gobierno cuanto por preservar la integridad del dogma y poder formar libremente y con seguridad en los principios cristianos más allá de los vaivenes de partidos de una o de otra alternativa.¹¹⁸⁴

La experiencia, relativamente positiva, de la Institución Libre de Enseñanza con la juventud intelectual, animaba a crear, como contrapunto, centros católicos, en los que se pudiera dar satisfacción a las esperanzas de jóvenes creyentes. En esta línea hay que situar la fundación de las Escuelas del Ave María.

Hay en los escritos del Padre Manjón un ataque violento contra la ILE y contra Francia, fustiga constantemente la escuela laica y el liberalismo identificando ambos en la Institución Libre de Enseñanza¹¹⁸⁵:

*“Hay en España una institución racionalista y librepensadora que dicen libre de enseñanza: radica en Madrid y lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana, y prácticamente secunda los planes de la masonería. ¿Y a qué aspira, en qué se ocupa, por qué conspira y labora? Por hacer maestros e influir y manejar los organismos que los hacen e influyen. Así lo enseñan los productos que de ella nacen y los manipuladores de todos los artefactos por ella creados, movidos e inspirados”.*¹¹⁸⁶

El profesor Capitán Díaz¹¹⁸⁷ ha escrito sobre las concomitancias y diferencias entre Giner y Manjón. Y aunque es cierto que tienen puntos coincidentes como la defensa de una educación total e integradora, los dos se empeñan en dignificar la enseñanza primaria, la educación como formadora de caracteres, la educación como medio de mejora de la vida; son muchos más y más importantes la diferencias. Giner postula por una enseñanza laica, Manjón confesional. No concibe Manjón otra enseñanza que no sea la católica. Enseñanza religiosa pero de la verdadera religión, porque la educación no ha de ser otra cosa que preparar al individuo para su unión con Dios en la eternidad. Y desde este punto de vista, el catecismo

¹¹⁸⁴ Vid. Capitán Díaz, A.: *Los humanismos...*, op.cit., págs. 163-168.

¹¹⁸⁵ Jiménez García, op. cit., pág. 181.

¹¹⁸⁶ Manjón: *Obras selectas*, 1956, op. cit., pág. 297.

¹¹⁸⁷ En su obra *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, op. cit.

se convierte en el primer libro de texto y único que ha de aprenderse de memoria.¹¹⁸⁸

Francia es otro campo de batalla de los ambientes tradicionales, emisario culpable de todos los pecados de los que son vivos ejemplos para el padre Manjón, Rousseau y Voltaire.

“ En este desdichado país no saben más política ni más pedagogía que la que aprenden y copian de la degenerada y revolucionaria Francia oficial, donde la enseñanza, además de ser atea, se halla monopolizada por el Estado, y está dando pésimos resultados.”¹¹⁸⁹

Ante este peligro, exige, para la Iglesia, el control absoluto de la enseñanza. Una de las razones de ser de las Escuelas del Ave María es participar en la reconquista escolar que, en adelante, se imponía a los españoles. El ataque partirá, esta vez, de Granada, convertida en nueva Covadonga. La razón de los ataques de Manjón está exclusivamente en el peligro que supone para la Iglesia Católica el liberalismo, pero no sólo la Iglesia, sino el Estado y la sociedad constituida sobre aquélla peligraban en sus privilegios seculares por culpa de una enseñanza racionalista y libertad.¹¹⁹⁰

En *Las escuelas laicas*, folleto de 1910, Manjón arremete contra este tipo de escuelas, cúmulo de errores que sólo producirá la ruina universal; la escuela laica es atea, anticristiana, antieducadora, inmoral, sectaria, maestra del suicidio, negadora de la patria y de la naturaleza humana.¹¹⁹¹

“Nada de métodos pedagógicos, nada de escuelas prácticas: formar cerebros aptos para la revolución, esa es la misión de la escuela laica, según Ferrer, Viviani y otros fundadores o factores de la misma. Y los sucesos de julio de 1909 en Barcelona probaron que la institución daba sus frutos, pues mientras por un lado quemaban escuelas, templos y conventos, por otro intentaban estorbar que los soldados fueran a defender a España, comprometida en el norte de Africa. Como la clave de nuestra historia patria es la

¹¹⁸⁸ Artículo 8 del Reglamento de las Escuelas del Ave María.

¹¹⁸⁹ Manjón: Hojas Históricas, 3, en *Obras Selectas*, op.cit., pág. 279.

¹¹⁹⁰ Jiménez García, op. cit., pág. 181.

¹¹⁹¹ *Ibidem*.

*religión, al suprimir la clave es de temer que se suprima la patria”.*¹¹⁹²

Los que lo defendían elevaban al Padre Manjón a la categoría de genialidad, pero otros, como Laporta, en contra afirmaban que

*“[...] lo de Manjón no deja de ser una variante más o menos ingeniosa de enseñar el catecismo de memoria, y el hecho de que se haga al aire libre o en cerrado, cantando o recitando, no añade nada a sus supuestos fundamentales”.*¹¹⁹³

Estas consideraciones estaban ausentes en las primeras intenciones del Padre Manjón. Sólo cuando entrevió la posibilidad de crear escuelas en toda la Península, su obra se insertó, por sí misma, en la lucha que oponía la Iglesia española al desarrollo del liberalismo en España¹¹⁹⁴. Sólo entonces escribió:

*“Para hacer reaccionar a un pueblo hay que apoderarse de los hombres del mañana, que son los niños y jóvenes de hoy”.*¹¹⁹⁵

Esta frase puede recordar a la idea de regeneración del país de Giner.

En las *Hojas Históricas* se expresa lo que deben ser las escuelas del Ave María:

*“En nuestros días en que el neo-paganismo disfrazado de liberalismo y degenerando en tiranía y neo-cesarismo conspira en contra del Cristianismo y su libertad y civilización, propendiendo a la escuela atea, neutra e inconfesional, la Escuela Cristiana, que es la antítesis, debe ser eminentemente católica y francamente española, social, paternal y libre. Y esto intentan ser las Escuelas del Ave María”.*¹¹⁹⁶

El Padre Manjón participó en los Congresos Católicos de la época donde expuso muchas de sus ideas que reproducen fielmente las de los obispos senadores o las del marqués de Pidal.

¹¹⁹² Pág. 25 de *Las Escuelas Laicas* de Manjón, 1910.

¹¹⁹³ Jiménez García, op. cit., pág. 182.

¹¹⁹⁴ Turín, Y., op. cit., pág. 279.

¹¹⁹⁵ Manjón: *Hojas Históricas*, 4, en *Obras Selectas*, op.cit., pág. 57.

¹¹⁹⁶ *Ibidem*, pág. 52.

El Congreso de Sevilla, en 1893, recordó el derecho de los maestros de enseñanza libre a participar en los tribunales de examen, y el deseo de la Iglesia de controlar el nombramiento de los inspectores primarios. Aconsejó, para luchar contra los progresos del laicismo, la fundación de una Universidad Católica, el desarrollo de todos los grados y , especialmente, de las escuelas nocturnas para los obreros, y la insistencia de que los estudiantes católicos inteligentes, preparasen los concursos que dan acceso a las cátedras del Estado. En Tarragona, en 1899, las conclusiones del Congreso se resumen en una protesta contra los decretos de Moret, que tienden a que la enseñanza religiosa no sea obligatoria; el resultado fue que los decretos fueron temporalmente reformados. Otro Congreso se celebró en Santiago de Compostela en 1902. Protestó solemnemente contra la política de Romanones. Defendió los derechos de la Iglesia a controlar la enseñanza, las órdenes religiosas y las manifestaciones públicas del culto. El Congreso acabó aprobando una Instrucción pastoral de todos los preladados¹¹⁹⁷, recordando que

“Jesucristo no es nada si no es el Maestro de la Humanidad, y que nada es su Iglesia si se le despoja del carácter de escuela. Jesucristo es el celestial Pedagogo de las generaciones humanas; y resistir y rechazar la influencia cristiana en la enseñanza y la educación de la juventud es simplemente un caso de persecución anticristiana”.¹¹⁹⁸

5.10.2.2.2.- EL PADRE POVEDA

Situado igualmente enfrente de la secularización escolar con el proyecto de una Institución Católica de Enseñanza, remedo clerical de la otra Institución, la de Giner, se preocupa por la formación de profesionales católicos para la enseñanza estatal.

“Aprestémonos a la lucha formando un profesorado cristiano y competente; llevémosle a la enseñanza oficial; prestémosle aliento y protección; mantengámosla en el espíritu cristiano y en la

¹¹⁹⁷ Turín, Y., op.cit., págs. 287-288.

¹¹⁹⁸ Revista Popular, 1902, tomo II, pág. 133.

*unión profesional y trabajemos para formar una verdadera pedagogía católica”.*¹¹⁹⁹

Poveda, no obstante, ante la imposibilidad de llevar a cabo su proyecto, comenzará fundando academias para maestros y maestras. Luego, cuando la idea de un Instituto femenino haya cristalizado, fundará la Institución Teresiana, en 1917, con la colaboración de María Josefa Segovia, inspectora de primera enseñanza y formada en la Escuela Superior de Magisterio.¹²⁰⁰

La Institución Teresiana haría un esfuerzo por hacer frente a la descristianización del mundo moderno, en el sector de la cultura y la enseñanza, y por ofrecer una respuesta cristiana a una de las características de la época como era la incorporación de la mujer a los trabajos y a las responsabilidades de la vida social. La Institución Teresiana extendió su labor al ámbito universitario. Su apostolado sintoniza con las inquietudes de las jóvenes universitarias y con el sentir religioso de asociaciones que luchaban contra el laicismo que calaba poco a poco en las aulas, en los centros de poder y cultura, en la familia.¹²⁰¹

El pensamiento pedagógico de Poveda se inscribe en la idea de un humanismo cristiano: La verdadera educación consiste en vivir una verdadera vida humana. Esta concepción de lo humano supera tanto los divinismos como los antropocentrismos, porque su raíz cristiana la centra en Cristo, Hombre y Dios. A la luz de esto, discierne en el campo de la educación las realidades básicas y los formalismos caducos.¹²⁰²

Los tres principios fundamentales de la pedagogía povedana son:

1. La comunicación, pues la persona humana es esencialmente “comunicación con”; por ello, la educación es un acto continuo de comunicación.
2. La creatividad del alumno, la educación es por su esencia un acto de creación de valores, que conforman la realidad moral de cada individuo.
3. La diferenciación aplicado a la educación de la mujer (pedagogía diferencial) exige nuevos planteamientos del “status” social, político

¹¹⁹⁹ Jiménez García, op. cit., pág. 182

¹²⁰⁰ Vid. Poveda, P.: *Itinerario Pedagógico* (estudio preliminar, introducciones y notas de A. Galino). Madrid, CSIC, 1964.

¹²⁰¹ Capitán Díaz, A.: *Historia de...*, Vol. II, op.cit., págs. 431-432.

¹²⁰² Los escritos pedagógicos del Padre Poveda están recogidos en *Itinerario Pedagógico*, op. cit.

y familiar de la mujer porque son también nuevos los horizontes de la sociedad que se vislumbran en un mundo en transformación:

*“ A la misión específica de la mujer en la sociedad ha de corresponder una educación que, coincidiendo en lo esencial con la que llamaríamos educación civil, cultive las modalidades y matices femeninos [...] Lo que la mujer podría decir al mundo de hoy es que desea aceptar, capacitada y serena, la presencia activa que el nuevo orden social le brinda [...] . No cabe presencia aceptable sin cultivo personal esmerado, sin capacitación profesional y técnica rigurosas, sin una visión ponderada de ciertas cuestiones humanas que agitan y dividen a nuestros contemporáneos”.*¹²⁰³

La clásica distinción entre educación o “buenas formas sociales”, e instrucción está vigente en Poveda. El ideal de la educación escoge a Cristo como modelo a imitar; sus fines inmediatos son la salud del cuerpo, del espíritu o educación intelectual y del corazón o educación de la voluntad (moralidad, religión, piedad). Fe, virtud y ciencia, constituyen el tríptico que ha de regir e inspirar las tareas de quienes se dedican a la enseñanza de las mujeres.

En cuanto a las educandas, Poveda insiste en que han de ser

*“[...] cultas, virtuosas, sanas de cuerpo y alma, pero como mujeres y no como hombres, pero no confundiendo la perfección del sexo, y juzgando, como equivocadamente acontece, que es mujer más perfecta la que más se parece al hombre o con él se confunde en modales, palabras y hasta bromas”.*¹²⁰⁴

Es frecuente en sus escritos la descripción de ciertos rasgos de la mujer maestra (teresiana), a través de la relación dialéctica entre dos virtudes, aparentemente contradictorias, pero complementarias como son

¹²⁰³ Galino, A. : “Pedro Poveda Castroverde” en *Textos Pedagógicos Hispanoamericanos*, Madrid, Iter, 1968, pág. 1487.

¹²⁰⁴ Poveda, P., op. cit., págs. 299-316.

begninidad y rigurosidad, blandura y dureza, transigencia y (santa) intransigencia; Hizo especial hincapié en la naturalidad en el modo de comportarse lejos de cualquier artificio que entorpezca la sinceridad en el trato con sus compañeras y alumnas o la sencillez en su trato de gentes. Al lado de la naturalidad, la humildad, que es fundamento de perfección e inspira la actitud de la mujer en el conocimiento, en el afecto, en el deseo, etc. Poveda considera el trabajo como medio saludable para la vida de virtud y camino para cumplir lo que la vocación exige.¹²⁰⁵

5.10.2.2.3.- INSTITUCIONES Y CONGREGACIONES RELIGIOSAS PARA LA EDUCACIÓN FEMENINA

De los institutos religiosos consagrados a la enseñanza de las niñas y jóvenes, la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, de origen francés, tuvo cierta relevancia en España durante los primeros lustros del siglo XX. Su preocupación por la enseñanza llevó a la Congregación a interesarse por la formación del magisterio femenino.¹²⁰⁶

Los Colegios de las Ursulinas gozaban de singular fama por la educación refinada que recibían sus alumnas, en los años veinte contaban con treinta colegios. También de origen francés y con el nombre de Ursulinas de Jesús se introdujo en España en 1897, dicha Congregación de enseñanza femenina, cuya fundación data de 1802.

A consecuencia de la ley de 1904, nuevas congregaciones se instalaron en España; pero otras, ya instaladas, como las Religiosas de la Congregación de Jesús y María, que habían tenido su época floreciente en la segunda mitad del siglo XIX, engrosaron sus efectivos. En un principio, fueron naturalmente designadas las tres hermanas Vionnet, para formar parte de grupo destinado en 1850 para la fundación española, dirigido por la M. María de San Pothino. Los principios de San Andrés de Palomar en Barcelona fueron dificultosos a pesar del éxito casi inmediato del pensionado y de las escuelas. Esta casa de San Andrés se convirtió en un

¹²⁰⁵ Capitán Díaz, A: *Historia de...*, Vol. II, op. cit., págs. 436-437.

¹²⁰⁶ Vid. Alcover, C.: *Cien años de Educación Cristiana, 1846-1946. Las religiosas del Sagrado Corazón en España*. Zaragoza, 1946.

importante centro de obras sociales en beneficio de los pobres y obreras de aquel barrio fabril.¹²⁰⁷

La Compañía de María, a pesar de que su primera casa, en Barcelona, se remonta a mediados del siglo XVII, no alcanzó la popularidad, llegando a convertirse en la primera Orden religiosa femenina de la enseñanza, hasta las dos primeras décadas del siglo XX, de tal manera que en 1921 hubo de mitigarse su carácter de clausura para poder admitir niñas internas, crear internados independientes de la vida comunitaria y admitir la colaboración de maestras y seglares.¹²⁰⁸

El Instituto “Hijas de María Auxiliadora” (Salesianas de don Bosco), venía a ser la correspondencia de los Salesianos en la educación de las niñas, a ser posible las más pobres y necesitadas en la asistencia social y en las misiones evangelizadoras. Nació en 1872 como rama femenina de la Asociación Salesiana. La amplitud de los estudios que impartían desde los jardines de infancia a la formación de las maestras, desde la enseñanza primaria a la profesional y de talleres, tanto en régimen diurno como nocturno, imprimió de siempre un carácter popular y un ambiente familiar de verdadero sentido cristiano a este Instituto. Desde su primer establecimiento en Barcelona (1886-1887) hasta 1912 que se abrieron otros centros de Salesianas en Barcelona, Valverde del Camino, Écija, Jérez de la Frontera, Valencia y Salamanca; y posteriormente, en Madrid y Alicante. Se ha caracterizado su presencia en España por:

1. El “doble signo de la pobreza”, ya que los orígenes de sus casas eran debidas en gran parte a bienhechores insignes o entidades particulares o en colaboración con corporaciones eclesiásticas y civiles.
2. Lo popular, es decir, en el pueblo y para el pueblo.
3. La misión catequística llevada a cabo en:
 - a) Los oratorios festivos, centros y asociaciones juveniles, colonias estivales, etc.
 - b) La escuela, con la pastoral educativa, ejercida desde los jardines de infancia, colegios de enseñanza básica y media, pasando por las escuelas profesionales (técnicas,

¹²⁰⁷ Capitán Díaz, A.: *Historia de...*, op.cit., págs 426-427.

¹²⁰⁸ Vid. Azcárate Ristori, I.: *El origen de las Órdenes Femeninas de enseñanza y la Compañía de María*. San Sebastián, Ediciones Lestonnac, 1963.

secretariados, talleres de todo tipo...) hasta desembocar en las Escuelas de Magisterio e Industriales.

- c) La catequesis propiamente dicha, en las escuelas de catequistas seculares, y en la búsqueda de nuevas presencias catequéticas.¹²⁰⁹
- d) El ideal misionero, mantenido vivo en sus casas de formación y en los mismos centros de educación.¹²¹⁰

Las Hermanas Carmelitas de la Caridad contaban en su primer centenario, 1926, con bastantes Colegios tanto en Cataluña como, a partir de 1885, en otras regiones de España. La Institución se proponía una doble misión:

1. La educación de las jóvenes, ya que fue la primera Congregación española constituida para este fin.
2. La labor social y de beneficencia.

Carmelitas fueron también las Terciarias, de la Madre Teresa de San José, que obtuvieron la aprobación en 1911; se ocuparon en un principio de cuidar a las huérfanas; pero, posteriormente, se animaron a abrir Colegios para educar a las niñas de todas las clases sociales y condición.

La Congregación de Misioneras Claretinas (o religiosas de María Inmaculada para la enseñanza) fue fundada por San Antonio María Claret en 1855 cuando era arzobispo de Cuba. Regresa a España en 1857 y nombrado confesor de Isabel II pudo influir en la creación de nuevos Colegios religiosos no sólo de la Claretianas. De observancia benedictina se abrieron colegios de primera y segunda enseñanza, escuelas-hogares, talleres, etc., en Cuba, su cuna, y en España, sobre todo a partir de 1920/1922, en que se aprobaron las Constituciones por la Santa Sede.

La familia de las Dominicanas dedicadas a la enseñanza estaba integrada por las de Granada (1907); las Terciarias Dominicanas de la Anunciata que habían sido creadas en 1856; las Dominicanas Misioneras, en 1892, y que contaban con pocas alumnas; y las Dominicanas de la Sagrada Familia, en las Palmas en 1895.

Los Colegios de las Congregaciones que se denominan Esclavas habían surgido en el último tercio del siglo XIX. De las tres casas abiertas que

¹²⁰⁹ Hermanas pertenecientes a organismos locales o diocesanos de pastoral y catequesis, sus casas como sede de congresos, reuniones, catecismos en parroquias, suburbios y zonas subdesarrolladas.

¹²¹⁰ Capitán Díaz, A., *Historia de...*, op.cit., págs. 427-428.

tenían ya en el siglo XX, dos se dedicaban netamente a la enseñanza, la tercera a la tarea social de acoger a jóvenes trabajadoras, y a la instrucción de adultas: las Esclavas del Divino Corazón de Jesús y de la Virgen Inmaculada, Esclavas Concepcionistas, atendieron y en el siglo XX a colegios de primaria y enseñanza media, escuelas suburbanas, talleres para obreras, escuelas dominicales, etc.; las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús de Rafaela Porras, beata Rafaela María Sagrado del Corazón, vieron muy pronto aprobadas sus Constituciones (1887) y otorgado el *decretum laudis* como instituto pontificio; su fin específico fue el de la formación cristiana de la mujer y la vida de oración reparadora; en sus casas de formación se atiende a las aspirantes en lo religioso y en la preparación para los estudios profesionales que han de cursar en las Facultades, Escuelas de Magisterio, Artes; Oficios, etc.; la Congregación de las Esclavas de María Inmaculada, Protectoras de Obreras, fue fundada en Valencia en 1892 por la madre Juana María Condesa Lluch para asistir a la mujer obrera.

Las Constituciones de la “Compañía de Santa Teresa de Jesús” (Teresianas) se aprobaron definitivamente en 1908, aunque fue fundada por don Enrique de Ossó, en 1876, y obtuvo el *Decretum laudis* en 1888. Aunque la idea primigenia de Ossó fue la de crear un Instituto secular de profesoras católicas, la Compañía tuvo que ser por las circunstancias institución religiosa. Sin embargo, se mantuvo aquella idea de que las teresianas tuvieran su título oficial para ejercer tareas de enseñanza, lo que imprimió a la Compañía de Santa Teresa de Jesús cierto carácter de exigencia científica y pedagógica no común en todos los institutos femeninos de su tiempo.¹²¹¹ Esto se reflejaba en su revista pedagógica *Jesús Maestro*, publicada por primera vez en 1911 cuando era superiora general Saturnina Jassá y Fontcuberta, una de las cofundadoras de la Institución, o en los libros de texto y espirituales que salían de la editorial de la Congregación.

La Compañía de Santa Teresa^{1211a} procuró la formación religiosa de las alumnas con espíritu eclesial teresiano. El cuarto de hora de oración,

¹²¹¹ Capitán Díaz, A.: *Historia de...*, op.cit., págs. 428-431.

^{1211a} Santa Teresa de Jesús fue una mujer con muchas de las virtudes positivas que entonces sólo se atribuían a los hombres: capacidad de acción y liderazgo, valor, sentido de la amistad, y un conocimiento intuitivo clarísimo de las técnicas actualmente en uso para resolver conflictos. Creía que ninguno de los dos sexos era perfecto y que la mejora del ser humano requería mucho trabajo. Se rebeló pacíficamente contra lo establecido esforzándose por conservar su libertad interior sin perder su propia identidad, ni el sentido del humor, y aunó, asombrosamente, la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, con un objetivo muy claro: trascender su propia existencia. Y lo consiguió. En Molina, Josefina: “Una monja con temple”, *El País Semanal*, op. cit., pág. 75.

herencia del padre fundador, inicia a las jóvenes en el contacto con Dios. Procura que tanto la vida de las religiosas como la de las alumnas lleve el sello de la sencillez, espontaneidad y alegría teresianas. Con la pedagogía teresiana se intenta dirigir a la juventud por razón, amor y religión . A todos los ambientes escolares de esta Congregación se llega con estas mismas estrategias educativas y de convivencia.

La lista de Órdenes o Congregaciones sería interminable con la inclusión de muchas otras, que con la triple finalidad, clásica en sus Constituciones, misionera, asistencial y educativa, se dedicaron a la instrucción con mayor o menor dedicación, como actividad principal, o complementaria, u ocasional, según las necesidades de los lugares donde se instalaron: Congregación de Terciarias Capuchinas de la Madre del Divino Pastor, más conocidas como la Divina Pastora, de Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia y otras Terciarias se dedicaron a la educación de niñas pobres y huérfanas; Religiosas de Nuestra Señora de la Merced, Religiosas de las Escuelas Pías (Escolapias), etc., de las que, como las que hemos mencionado anteriormente abrieron escuelas, casas de misiones, catequesis y otros Centros de asistencia y apostolado en España e Hispanoamérica.

Sin analizar las diferencias en el estilo educador y espíritu de la escuela de unos institutos religiosos a otros, en cuanto a objetivos y fines primordiales o secundarios de sus programas y actividades escolares o el mayor o menor prestigio social y aceptación del entorno, hay que reseñar, que tales diferencias fueron factores determinantes y condicionantes de la expansión y promoción de las Órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza. El origen de tales distinciones pudo ser en ocasiones algo anecdótico, incluso circunstancial, pero la razón esencial era casi siempre consustancial a la genuidad misma del espíritu de la Orden religiosa, de su talante educador, su filiación espiritual y vocacional, sus principios, su vida misma como institución, etc. Aunque en todos estos institutos religiosos, la educación de las jóvenes tuviesen el mismo ideal cristiano; no eran idénticos el “modus educandi” o el “ordo studiorum”, por ejemplo en los Colegios de la Compañía de María, de filiación jesuítica en su formación, vida de oración, en el estudio de las ciencias, con su objetivo principal de la enseñanza, ...; que en los de las Salesianas de don Bosco con exigencias primordiales de modernidad y de utilidad para la vida cristiana, o que en las Ursulinas, o en los Colegios de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, de las Esclavas, de las Claretianas, de las Dominicas, de las Terciarias Franciscanas, etc.

Fueran cuales fueran las dificultades que opusieron al Estado y a la Iglesia española a fines del siglo XIX, la enseñanza confesional privada no