

History of time
1

ÁNGEL S. PORTO UCHA
RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL

En el **Centenario** del
Instituto-Escuela. Obra educativa
de los
Institucionistas



EN EL CENTENARIO
DEL INSTITUTO-ESCUELA. OBRA EDUCATIVA
DE LOS
INSTITUCIONISTAS

CEASGA
publishing

Editorial CEASGA-Publishing

42190, Soria

www.ceasga.es

info@ceasga.es

Coordinación y autores Ángel S. Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil

Maquetación y Diseño de portada: CEASGA-Publishing

Información de la foto de la portada (modificada de la original): Puerta del Pazo de la Carballeira de Gandarón. Salcedo (Pontevedra). Foto bajo la licencia CC BY-SA 3.0 España (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/deed.en>).

Autor: HombreDHojalata. La foto ha sido proporcionada a la editorial por los autores.

Año de edición: 2019

ISBN: 978-84-949321-5-1

E-ISSN: 2659-9147

Esta obra es una copia del original digital



Esta obra está sujeta a la licencia de Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Queda totalmente prohibida su venta.

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores.

EN EL CENTENARIO
DEL INSTITUTO-ESCUELA. OBRA EDUCATIVA
DE LOS
INSTITUCIONISTAS

Ángel S. Porto Ucha
Raquel Vázquez Ramil

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

NEREA ARESTI ESTEBAN

Euskal Herriko Unibertsitatea, Spain

FÁTIMA BRAÑA REY

Universidade de Vigo, Spain

CAMILO JOSÉ CELA CONDE

Universitat de les Illes Balears, Spain

CARMEN LÓPEZ SAN SEGUNDO

Universidad de Salamanca, Spain

JOSÉ MANUEL SÁNCHEZ RON

Universidad Autónoma de Madrid, Spain

INDICE

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I. EL KRAUSISMO	23
1.1. C. C. Friedrich Krause, creador del krausismo	23
1.2. Julián Sanz del Río y la llegada del krausismo a España	27
1.3. Características generales del krausismo español	33
1.4. Las «cuestiones universitarias»	36
1.5. Repercusiones de la «segunda cuestión universitaria» en Santiago de Compostela	39
CAPÍTULO II. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. UN PROYECTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	49
2.1. Los primeros pasos. Las Bases y los Estatutos	49
2.2. La publicación del <i>Boletín de la Institución Libre de Enseñanza</i>	53
2.3. Los estudios	55
2.4. La interrelación de los niveles. La metodología común	59
2.5. El ideario de la ILE. Laicismo y neutralidad	60
2.6. La unidad armónica integral. Principios de intervención	62
2.7. La consideración del espacio escolar	68
2.8. La cultura popular en el currículum	71
2.9. La evaluación en el sentir de la ILE	76
2.10. El alumnado	79

CAPÍTULO III. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS Y SU IDEARIO PEDAGÓGICO. VINCULACIÓN CON GALICIA.....	81
3.1 Los años de formación.....	81
3.2. El ideario pedagógico de Giner.....	84
3.3. El discípulo predilecto, Manuel Bartolomé Cossío.....	88
3.4. Los vínculos gallegos de la Institución.....	90
3.5. Juan Vicente Viqueira.....	91
3.5.1 Posicionamiento lingüístico de Viqueira.....	96
3.5.2. Viqueira, psicólogo y filósofo.....	100
3.5.3. Bases para la formación de los maestros.....	102
 CAPÍTULO IV. PRIMERAS REALIZACIONES EDUCATIVAS CON IMPRONTA INSTITUCIONISTA.....	 107
4.1 El Museo Pedagógico Nacional.....	109
4.1.1 <i>El impulso de los museos pedagógicos</i>	113
4.2. Las Colonias Escolares.....	114
4.2.1 <i>Algunas referencias a Galicia</i>	116
4.3. La Extensión Universitaria.....	118
4.4. El Instituto de Reformas Sociales.....	120
4.5. Las Universidades Populares.....	121
4.6. La Fundación «Sierra-Pambley».....	122
 CAPÍTULO V. LA CREACIÓN DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS.....	 127
5.1 Las acciones de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE).....	127
5.2. La JAE y los «laboratorios de provincia».....	131
5.2.1. <i>La Misión Biológica de Galicia</i>	132
5.2.2. <i>Otros centros de la JAE para el estudio del medio natural</i>	144
5.2.2.1. <i>Estación Alpina de Biología de Guadarrama</i>	144
5.2.2.2. <i>Estación de Biología Marina de Santander</i>	144
5.2.2.3. <i>Estación de Biología Marina de Marín</i>	145

5.3 La Residencia de Estudiantes.....	146
5.4. La Residencia de Señoritas.....	152
5.5. El Instituto-Escuela.....	159
BIBLIOGRAFÍA.....	171
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	189
ANEXOS.....	217
Anexo 1. Los mandamientos de la Humanidad o la vida moral bajo forma de Catecismo popular, por G. Tiberghien.....	219
Anexo 2. Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza.....	223
Anexo 3. Programa de la Institución Libre de Enseñanza.....	229
DOCUMENTACIÓN.....	241

PRÓLOGO

El presente trabajo ocupa básicamente tres grandes apartados: la llegada del krausismo a España a través de Julián Sanz del Río, el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en torno de Francisco Giner de los Ríos y sus más inmediatos colaboradores, y las denominadas realizaciones educativas de los institucionistas.

Además del acercamiento a la figura del alemán Carl Christian Friedrich Krause, creador del krausismo, y la difusión de la corriente filosófica en nuestro país por parte del soriano Sanz del Río, natural de Torrearévalo, se pasa revisión a todo el proceso centrado en el modelo educativo defendido por la ILE y sus repercusiones en la renovación pedagógica en España. Se incluye información sobre los aspectos curriculares, el tiempo de la escuela y el ideario defendido por la ILE, de constante actualidad. Para ello, se ha vuelto una vez más a las inagotables fuentes del pensamiento de Francisco Giner de los Ríos, al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* y a las realizaciones educativas de los seguidores de la ILE.

La Institución Libre de Enseñanza no fue sólo un centro creado en Madrid. Junto al propio centro con sede en la capital y algunas experiencias periféricas, había una realidad social más compleja y amplia, la llamada

«Institución difusa». Alrededor de la Institución existían muchas personas de diferentes ideas y profesiones, influidas por los principios y la educación postulados por la ILE, que se sentían unidas en una tendencia común. Recordemos las palabras de Luis de Zulueta a raíz de la muerte de Giner en 1915, publicadas en *La Lectura* y en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*:

En el último rincón de España vive, a lo mejor ignorado de todos y casi de sí mismo, un maestro, un médico rural, que conoció a Giner o quizá tan sólo a alguno de sus amigos, y que ahora, en la aldea, reúne a las gentes para intentar con toda modestia una obra de cultura o de mejoramiento. Tal es la Institución difusa. *Ecclesia dispersa*.

En esa misma línea se pronuncia Yvonne Turin (1962)¹: «Altamira llega a pensar que el más poderoso medio de influencia de la Institución Libre no fue el centro escolar, sino toda esa vida de relaciones que se desenvolvía en su derredor». La entidad tenía, pues, un componente cuasi-espiritual, imposible de delimitar en sus contornos.

Además de la publicación del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de la organización interna del centro abierto en Madrid y de su expansión a algunas provincias, la ILE tuvo presencia directa en acontecimientos como la asistencia y participación en Congresos Pedagógicos, Asambleas, etc. Dependientes del Estado, fueron haciendo su aparición una serie de organismos de base institucionista, como el Museo Pedagógico Nacional, las Colonias Escolares, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela, estos últimos dependientes de la misma JAE. Hubo otras iniciativas influenciadas por la Institución Libre de Enseñanza, como la Extensión Universitaria, el Instituto de Reformas Sociales, las Universidades Populares, la Fundación Sierra-Pambley, o la Escuela Superior del Magisterio. Durante la Segunda República, fue importante la experiencia de las Misiones Pedagógicas. No es fácil concretar su número ni atenderlas a todas. En la Junta para

¹ Yvonne Turin (1962). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar

Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas hay que tener en cuenta los centros filiales, como el Centro de Estudios Históricos y sus secciones, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y los establecimientos nacidos en su seno, los «laboratorios de provincias» como fue el caso de la Misión Biológica de Galicia, varias cátedras en el extranjero, etc.

La idea del proyecto de esta investigación, centrado en la celebración del centenario de creación del Instituto-Escuela (1918), tuvo lugar hace ya un tiempo, cuando ambos desarrollábamos nuestras tareas profesionales en Galicia. Descendientes de gallegos fueron las ramas familiares de los Lopez-Cortón y Viqueira, tan vinculados a Giner de los Ríos a través de su alumno predilecto, Manuel B. Cossío. De ahí la atención inicial a estos aspectos y a las realizaciones educativas institucionistas en suelo gallego, o en las que participaron profesionales relacionados con Galicia.

Pero desde entonces, ha habido cambios: hoy Raquel Vázquez Ramil es profesora en la Universidad de Valladolid, en la Facultad de Educación del Campus de Soria. Lo que en principio podría entenderse como un inconveniente ha tenido su lado positivo, el contacto con las tierras sorianas, cuna del introductor del krausismo en España.

Hemos visitado Torrearévalo, y gracias al casual encuentro en el mismo lugar con una vecina del pueblo, Isabel Arévalo, nos hemos emocionado al conocer la tierra que vio nacer a Julián Sanz del Río, hemos hecho fotografías, escudriñado en los restos que quedan de la casa familiar, la placa dedicada en las paredes del antiguo Ayuntamiento, la torre de la iglesia, que tantas veces aparece acompañando los datos biográficos sobre Sanz del Río en los manuales de Filosofía y de Historia de la Educación, etc.

Hablar de Soria es hablar también de Antonio Machado, educado en la misma Institución Libre de Enseñanza y que en la capital castellana conoció a Leonor, su joven esposa, que descansa en el cementerio de la ciudad. Gracias a otra de nuestras líneas de investigación, la relacionada con la recuperación del patrimonio histórico-educativo, nos hemos acercado a algunos centros docentes levantados por los arquitectos de influencia institucionista, como fue el Colegio

de la Arboleda (Soria), personajes que tuvieron relación con la Residencia de Señoritas, como las hermanas Gil Febrel, M^a Cruz y Antonia, la primera inspectora de enseñanza primaria en Soria y la segunda profesora de Escuela Normal, ambas formadas en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid.

Todo ello nos ha permitido contemplar la esencia de la vieja Castilla en las recias tierras sorianas e integrar el paisaje y la historia en nuestro propio discurso. Es sólo una aproximación. Esperamos haber acertado. Quedamos emplazados y comprometidos, pues, a seguir profundizando en la proyección del krausismo y de las realizaciones educativas del institucionismo en esta zona de la geografía española, junto con la constante e ineludible atención a Galicia, nuestra tierra de origen.

Los autores

INTRODUCCIÓN

Por Real Decreto de 10 de mayo de 1918, siendo Ministro de Instrucción Pública el liberal Santiago Alba, se creaba en Madrid, con carácter provisional y como ensayo pedagógico para la reforma de la segunda enseñanza, el denominado Instituto-Escuela. El centro, en su organización, orientación general e inspección quedaba bajo la dirección de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, con el fin de experimentar nuevos métodos de educación y sistemas prácticos para la formación del personal docente. Siguiendo las ideas defendidas por la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto-Escuela unió la enseñanza primaria y la secundaria, tratando de hacer de ambas un solo proceso de formación del niño, con iguales ideales, pero con la gradual diferenciación de métodos y contenido. Poco después de la creación del Instituto-Escuela, se amplió con una nueva sección de párvulos. Por R.O. de 10 de julio de 1918 fue aprobado el Reglamento, que contemplaba el plan de estudios.

Se trataba, en definitiva, de un centro en el que se planteaba un programa de estudios de carácter integral, con un desarrollo cíclico, según la propia evolución personal del alumnado, y en el que no había un sistema rígido de

exámenes; aparecían nuevas materias como las lenguas modernas, las enseñanzas artísticas, y trabajos manuales como eficaces medios auxiliares para el desarrollo mental. Siendo fin primordial la formación del carácter, la vida normal del centro debería desarrollarse en un ambiente de libertad y de mutua confianza, de claro sello institucionista. Por Real Decreto de 1 de marzo de 1930, el Instituto-Escuela adquirió carácter permanente.

A partir de comienzos de los años 30, fueron apareciendo otros centros similares: Un decreto de 9 de octubre de 1931 autorizaba la creación de un Instituto-Escuela por la Generalitat de Cataluña. Otro decreto de 2 de febrero de 1932 creaba los Institutos-Escuela de Valencia y Sevilla y, un año después, por Orden Ministerial de 17 de febrero de 1933, el de Málaga.

Aunque la experiencia piloto no se amplió con carácter general, tuvo influencia en los posteriores planes de estudio de la enseñanza secundaria en nuestro país, el Plan Eduardo Callejo de 1926, y el nuevo Plan de estudios de 1934, obra de Filiberto Villalobos. Incluso podía ser objeto de análisis comparativo con el Plan de 1938 establecido por el Ministerio de Educación Nacional en plena guerra civil, vigente hasta 1953, cuando se introduce la nueva estructura del Bachillerato.

Coincidiendo con la celebración del centenario de creación del Instituto-Escuela, queremos aproximarnos una vez más a las realizaciones educativas y científicas de los institucionistas, a partir del trabajo que venimos realizando desde hace bastantes años en torno a la Institución Libre de Enseñanza, uniéndonos así a la efeméride². Esta ha sido nuestra motivación principal en la realización del presente estudio.

² Como adelanto de lo aquí tratado, bajo el título «En el centenario del Instituto-Escuela: pasado, presente y futuro de los centros públicos integrados de educación primaria y secundaria», hemos coordinado el monográfico del número 28 (2018) de la revista *Innovación Educativa* de la Universidad de Santiago. Entre otras aportaciones de diversas comunidades autónomas y de reconocidos especialistas, incluye las siguientes contribuciones nuestras: Raquel Vázquez Ramil y Ángel Serafín Porto Ucha, «Introducción. En el centenario de creación del Instituto-Escuela. Los Centros Públicos Integrados de educación primaria y secundaria obligatoria: Pervivencia del pensamiento de Francisco Giner de los Ríos y de los principios de la ILE» (pp. 1-17) y «No centenario de creación do Instituto-Escola: Realizaciones educativas dos institucionistas» (pp. 19-42).

En 1876 se creaba en Madrid la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Pero la ILE no fue solamente una experiencia educativa creada en Madrid, que mantuvo viva su actividad renovadora e innovadora durante 60 años (1876-1936). Fueron también Institución otros centros que pusieron en práctica las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos y de sus más inmediatos colaboradores.

Además de una introducción general sobre el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, el objetivo del presente trabajo es diferenciar y analizar sucintamente algunas de las realizaciones educativas creadas por influencia de la ILE, entre ellas y en especial el Instituto-Escuela, del que este año, como ya adelantamos, se celebra el centenario de su creación (1918). Debido a nuestro común solar de origen, hay igualmente en el presente trabajo un esfuerzo de análisis de la vinculación de Galicia con estos proyectos renovadores.

Metodológicamente, el trabajo se ha realizado combinando criterios descriptivos y explicativos. Sin abandonar la interpretación y el análisis crítico, hemos intentado huir de un exceso de academicismo, accesible tanto a los estudiosos en el tema de la ILE, como a un público más general y heterogéneo. Continuando con la línea de investigación iniciada hace ya bastantes años, se ha combinado la labor de archivo³ con la consulta complementaria de textos de carácter normativo y legislativo. Seguimos siendo fieles a la afirmación documentada. Somos conscientes, no obstante, de la necesidad de volver sobre las fuentes, con nuevas lecturas.

A nivel documental, la fuente primaria principal fue el Fondo Giner de los Ríos, depositado en la Real Academia da Historia, la Biblioteca Nacional, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, las *Memorias* de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y documentación de los Archivos de la Residencia de Estudiantes y de la Residencia de Señoritas de Madrid, entre otras fuentes primarias (Archivo Histórico Universitario de

³ Parte del trabajo de archivo ya estaba realizado, por las investigaciones anteriores o en curso. A lo largo de estos años hemos ido recopilando un material importante, de naturaleza y procedencia diversa. Dado que la documentación en ocasiones fue consultada hace ya un cierto tiempo, pueden existir citas que se refieren a catálogos antiguos, distintos de la ordenación actual.

Santiago de Compostela, Fundación Penzol de Vigo, Misión Biológica de Galicia, etc.) y secundarias producto de nuestra continua labor de investigación sobre esta temática.

El estudio, además del prólogo y de esta introducción, está dividido en cinco capítulos. En el primero, titulado «El krausismo», junto a unas notas en torno a la figura de Krause, nos ocupamos de Julián Sanz del Río y de la llegada del krausismo a España, de las características generales del krausismo español, las «cuestiones universitarias» y su repercusión en la Universidad de Santiago de Compostela.

El segundo capítulo, titulado «La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de renovación pedagógica», se centra en la Institución Libre de Enseñanza como centro docente y como experiencia educativa. Analizamos los primeros pasos para la creación de la ILE, las bases y los estatutos, la publicación del *Boletín*, los estudios y la interrelación de los niveles, la metodología común, el ideario y los principios de intervención, la consideración del espacio escolar y su influencia en la construcciones escolares, las salidas escolares y la cultura popular en el currículum, el problema de la evaluación en el sentir de la ILE, y algunos datos sobre el alumnado.

Bajo el título «Francisco Giner de los Ríos y su ideario pedagógico. Vinculación con Galicia», tratamos en el capítulo tercero los años de formación de Francisco Giner de los Ríos, su ideario pedagógico y el de su discípulo predilecto, Manuel Bartolomé Cossío, unido a Galicia por su matrimonio con Carmen López-Cortón y Viqueira. Nos acercamos a los vínculos gallegos de la propia Institución, a través de las relaciones familiares, y centramos también nuestra atención en el institucionista gallego por excelencia, Juan Vicente Viqueira López.

Titulado «Primeras realizaciones educativas con impronta institucionista», el capítulo cuarto se ocupa de las realizaciones educativas llevadas a cabo bajo la impronta institucionista en el último tercio del siglo XIX: la creación del Museo Pedagógico Nacional y el impulso de los museos pedagógicos y/o escolares; las Colonias Escolares, con especial referencia a

Galicia; la Extensión Universitaria; el Instituto de Reformas Sociales; las Universidades Populares y la Fundación «Sierra-Pambley» de León.

El quinto capítulo lleva por título «Creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas». Con la creación de la JAE en 1907, nos acercamos a algunas de las realizaciones educativas de la ILE en el siglo XX: Las acciones de la Junta para Ampliación de Estudios, los denominados «laboratorios de provincia» de la JAE, con el estudio de la Misión Biológica de Galicia, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela.

Viene a continuación el apartado de Documentación y Bibliografía.

Al final, como Anexos, hemos seleccionado una serie de documentos útiles como material de consulta y relacionados con la temática aquí expuesta: los Mandamientos de la Humanidad o la vida moral bajo forma de catecismo popular, según Krause, de Tiberghien⁴, de no fácil acceso (Anexo I), los Estatutos y el Programa de la Institución Libre de Enseñanza (Anexos II y III).

Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que nos ayudaron a llevar a buen término la investigación. Como siempre, no es posible citarlas a todas. Además, siempre corremos el riesgo de olvidarnos de alguien.

Procedentes ambos de Galicia, en esta ocasión hemos trabajado en buena manera distanciados en el espacio, aunque los avances tecnológicos e informáticos favorecen el encuentro. Por imperativos docentes, la labor de Raquel Vázquez se viene desarrollando en la Facultad de Educación de Soria, en la que ha hallado toda clase de comodidades para llevar a cabo su tarea. Por su

⁴ Además de la traducción directa de Julián Sanz del Río, que divide los Mandamientos de Krause en «generales» y «particulares y prohibitivos», existen dos traducciones del texto de Tiberghien: la de Alejo García Moreno, *Los Mandamientos de la Humanidad o la vida moral en forma de catecismo según Krause*, Madrid, Imprenta de M. Minuesa, 1875, y la de Salvador Sanpere y Miquel, C. Ch. F. Krause. *Los mandamientos de la Humanidad ó la vida moral bajo forma de catecismo popular por G. Tiberghien*, profesor de la Universidad libre de Bruselas, Barcelona, Establecimiento Tipográfico de Ramírez y C^a, 1875, que nosotros hemos seguido. Agradecemos a la Biblioteca de la Universitat Pompeu Fabra las facilidades para la consulta en su día de este texto. Los tres primeros Anexos han sido publicados por nosotros anteriormente en Ángel Serafín Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, Sada – A Coruña: Edición do Castro, 2005, pp. 395-413

parte Ángel Serafín Porto ha encontrado en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por la profesora Ana M^a Porto Castro, todo tipo de facilidades, al igual que en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, a cargo del profesor Miguel Ángel Santos Rego, en la propia Facultad de Ciencias de la Educación y en la Biblioteca Interuniversitaria. Los viajes en común a distintas instituciones (de Galicia, Madrid, Salamanca, etc.) han sido frecuentes.

No queremos olvidarnos de Georgina, velando siempre por nuestro bienestar con esa generosa entrega que sólo las madres conocen y practican.

Finalmente, nuestro reconocimiento a Anabel Paramá y a la Editorial CEASGA por acoger esta investigación entre sus publicaciones.

ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA

Profesor *Ad Honorem*

Dpto. de Pedagogía y Didáctica

Universidad de Santiago de Compostela

RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL

Dpto. de Didáctica de las CC. Experimentales, Sociales y de la Matemática

Facultad de Educación de Soria

Universidad de Valladolid

CAPÍTULO I

EL KRAUSISMO

Lo que sí es evidente es que, a causa de la autoridad de Giner, del puro Krausismo fueron saliendo hombres lanzados al cultivo de distintas ramas del conocimiento y doctrinas que tenían poco que ver con aquel sistema filosófico.

Julio Caro Baroja (1977). *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos, p. 34

1.1. C.C. FRIEDRICH KRAUSE, CREADOR DEL KRAUSISMO

En 1781 nació en Eisenberg, una pequeña ciudad turingia perteneciente entonces al Ducado de Altenburg (Sajonia), Carl Christian Friedrich Krause⁵. Además de los trabajos clásicos sobre Krause, la aparición del libro de Enrique M. Ureña *Krause, Educador de la Humanidad. Una biografía*⁶ nos permite hacer referencia a algunos de los aspectos más destacables del fundador del krausismo.

⁵ Ángel Serafín Porto Ucha (2011). La Institución Libre de Enseñanza. Un movimiento de renovación pedagógica. En Negrín Fajardo, O. (Coordinador): *Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED, pp. 386-388.

Estamos delante de una constitución anímica mística llena de fantasía. Las enfermedades sufridas en la infancia condicionaron el interés de Krause por materias como la música y la filosofía, y forjaron un carácter peculiar, dotado de un espíritu profundamente religioso que, no obstante, rechazaba los aspectos dogmáticos, defendía el concepto de armonía, y se decantaba hacia la delicadeza y la ternura.

En religión, Krause buscó desde niño el origen humanista de las grandes religiones universales, puente que lo llevaría a las relaciones ideales de comunicación, aspecto este que nos hace recordar su propia vinculación a la masonería, con la que tuvo no pocos problemas. La idea de Dios se le muestra no basada en revelaciones directas y particulares, sino en la esencia de la verdad misma, que después desarrollará en su filosofía.

En Jena Krause recibió clases de Fichte y Schelling desde 1797. Le atraía la filosofía del primero, mientras que el segundo, que subió bajo la protección de Goethe y Schiller, no era tanto de su agrado. Hizo el doctorado en matemáticas y preparó luego la denominada «habilitación». Krause permaneció como profesor en Jena entre 1801 y 1805. En aquella época, los profesores universitarios libres (*privatdozenten*) dependían de las cantidades aportadas por los alumnos matriculados en los cursos ofrecidos previamente. Son conocidas las miserias económicas por las que pasó Krause para mantener a una familia de nada menos que doce hijos. Si a eso añadimos la orientación de Krause, siempre según lo que la vida «debería ser» y no según la vida tal como «ella era», se comprende el permanente enfrentamiento con su padre, Johann Friedrich Gotthard Krause, entonces pastor protestante, verdadero sostén de la familia hasta casi el final de la vida del malogrado Krause. Durante esa etapa coincidió con Hegel.

Por problemas surgidos en Jena, Krause se trasladó primero a Rudolstadt y luego a Dresde, en busca del arte como complemento de la formación científica adquirida en los años anteriores. *Ciencia y Arte*

⁶ Enrique M. Ureña (1991). *Krause, Educador de la Humanidad. Una biografía*. Madrid: Unión Editorial. El texto fue publicado al mismo tiempo en alemán, con el título *K. C. F. Krause; Philosoph, Freimaurer, Weltbürger. Eine Biographie*. Stuttgart: Frommann-Holzgoog Verlag.

constituyeron para él los dos grandes campos en los que la Humanidad desarrolla su actividad, y en la formación en equilibrio en cada uno de estos campos se alcanza la *armonía*. Temas tratados sistemáticamente en su *Ideal de la Humanidad*. Durante ese tiempo intentó conseguir, infructuosamente, cátedras en Dorpat y Heidelberg.

Krause, idealista, intentaba hacer el bien por la hermandad masónica y, a través de ella, por la humanidad entera. En lo político, defendía una federación monárquica de estados como estado mundial. De su frustrado «Estado Mundial a través de Napoleón» y de otros escritos anteriores, podíamos decir que arranca el *Ideal de la Humanidad* como obra independiente, una teoría masónica de la sociedad⁷.

El ambiente intelectual alemán que le tocó vivir a Krause era excepcionalmente rico. Recordemos el papel desempeñado por Fichte, con los catorce discursos (*Reden an die Deutsche Nation*) en la gran sala de la Academia de Ciencias de Berlín en el invierno de 1807-08, coincidiendo con la ocupación napoleónica. La mentalidad de nuestro personaje se entiende mejor contextualizándola en las coordenadas histórico-geográficas de la época. Recordemos las ideas de Wilhelm von Humboldt sobre la formación del hombre, cuando en 1809 es llamado por Karl von Stein para ocupar la Sección de Culto y Enseñanza en el Ministerio del Interior y organizar el sistema educativo prusiano, bajo el modelo de «Estado cultural»⁸.

Desde 1813 Krause sigue su peregrinación de Dresde a Tharandt y Berlín, la capital de Prusia, ocupándose de amplios campos del saber: Lengua, Geografía, Matemáticas, etc. Krause fue el *alma mater* de la fundación de la Sociedad berlinesa para la lengua alemana. En 1814 muere Fichte en Berlín, y Krause intenta ocupar su plaza de profesor de Filosofía en la Universidad. Un nuevo fracaso. Se piensa en Herbart de Königsberg, pero finalmente es nombrado Schleiermacher.

⁷ E. M. Ureña. Op. cit., pp. 176 y siguientes. Del mismo autor (1985). Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la humanidad. *Historia de la Educación*, 4, pp. 73-95.

⁸ Federico Gómez Rodríguez de Castro (1988). La reforma prusiana de la educación a principios del siglo XIX. En *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: UNED, pp. 53-75.

En 1822 Krause se trasladó a Göttingen. Una dimensión de su personalidad fue el «Krause pedagogo», con un buen nombre entre los hermanos de la logia masónica. Ya, anteriormente, cuando se traslada de Rudolstadt a Dresde, había barajado la posibilidad de levantar un Instituto educativo, con una visión panentéstica, según el espíritu de la Alianza en la Humanidad⁹. No olvidemos que la masonería tenía como uno de los principales cometidos la formación interna de sus miembros y, junto a ella, la labor educativa externa¹⁰. En la revista *Isis* (1823) escribió unas «Observaciones» dirigidas a los trabajos de Fröbel, que estaba al frente del Instituto de Keilhau. No se conocieron personalmente hasta 1828. De la relación Krause-Fröbel arranca el krausofröbelismo, que tuvo también una incidencia importante en nuestro ámbito cultural¹¹.

E. M. Ureña hace referencia al grupo de universitarios que se unieron fielmente a Krause en la Universidad de Georgia-Augusta, germen del krausismo:

Leonbardi (...) que luego sería el más celoso apóstol del krausofröbelismo (...) Abrens, Dübner, Dürrefeld, Von Hagen, Moller, Peters, Riehn, Schliephake y Georg Schumacher constituían junto a él el corazón del grupo, al que también pertenecían otros como Beaulieu, Deppe, Adolf y Louis Frankenberg, Frege, Heermann, Lichtenberg, Carl Meyer, Plath, Pontikes, Purgold, Regel, Reuter,

⁹ Ya en 1813 Krause tuvo intención de abrir un instituto educativo en Berlín; el proyecto no prosperó, pero cristalizó en la fundación de la Sociedad Berlinesa para la Educación (Ureña, 1988b: 155).

¹⁰ Pedro Álvarez Lázaro (1999). Masonería y Educación. Introducción. *Historia de la Educación*, 9, p. 9. Sobre la labor educativa de la masonería, véase del mismo autor Educación esotérica de la Masonería española. *Op. cit.*, pp. 13-41, y el anterior Masonería y enseñanza laica durante la restauración española. *Historia de la Educación*, 2 (1983), pp. 345-352; más adelante, *La Masonería, escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1996. De Enrique M. Ureña (1988), Krause y la educación. *Historia de la Educación*, 7, pp. 149-162, y Orígenes del krausofröbelismo y Masonería. *Historia de la Educación*, 9 (1990), pp. 43-63. Este último número contiene un monográfico sobre «Masonería y Educación en la Historia» y una Sección de Documentación e Información sobre el tema, con interesantes aportaciones.

¹¹ Sin pretender la exhaustividad, podemos citar algunos trabajos, desde el ya centenario de Pedro de Alcántara García (1899). Del fröbelianismo en España. Su influencia en nuestro movimiento pedagógico. Publicado en *La Escuela Moderna*; hasta los más recientes de Julio Ruiz Berrio (1982). En el centenario de Fröbel. La introducción de su método en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, Carmen Colmenar Orzaes (1989). La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España. *Revista de Educación* o Purificación Lahoz Abad (1991). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación* (1991), entre otros.

*Schoof, Fritz Schumacher, Snell y algunos más (...). Ahrens, Peters y Schliephake, junto con Leonhardi, permanecerían durante toda su vida activos krausistas*¹².

Pero el «discípulo amado» era Schumacher (falleció pronto, en 1843). El objetivo era «ir preparando poco a poco la realización de la Alianza de la Humanidad». Se busca un sitio para vivir «humanamente unidos», que no sea Göttingen. Surgen nuevas dificultades. Su yerno Leonhardi se instala primero en Múnich y se dirige después a Hannover. En 1831 Krause es expulsado de Göttingen y luego también de Múnich, cuando se disponía a solicitar una cátedra honorífica. El rey de Baviera le perdona la expulsión, pero Krause no consigue la ansiada cátedra. Muere en 1832. Su cuerpo descansa en una tumba «tan pobre como lo fue la vida externa del fundador del krausismo», en el antiguo cementerio del sur, en la ciudad de Múnich¹³.

1.2. JULIÁN SANZ DEL RÍO Y LA LLEGADA DEL KRAUSISMO A ESPAÑA

Hablar de la llegada del krausismo a nuestro país es referirse necesariamente a la figura de Julián Sanz del Río. Sin embargo, y siguiendo a Pierre Jobit en *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*, Ferrater Mora¹⁴ apunta que existía en España un «pre-krausismo», representado por Antonio Xavier Pérez y López, muerto en 1792, autor de unos *Principios del orden esencial de la Naturaleza*, escrito en 1785, y José Álvarez Guerra, nacido en 1778, que escribió dos volúmenes sobre *Unidad simbólica y Destino del hombre sobre la tierra o Filosofía de la Razón* (1837). Por su parte, León Esteban Mateo¹⁵ se refiere a otro antecedente anotado por Gil Cremades respecto al krausismo jurídico hispano: Juan Alonso Eguilaz, con su obra iniciada en 1868, *El Derecho natural, Exposición de los principios universales del derecho con aplicación especial a los seres humanos*.

¹² E. M. Ureña, *Op. cit.*, pp. 425-26.

¹³ Enrique M. Ureña. *Krause, Educador de la Humanidad*, op. cit., p. 451.

¹⁴ José Ferrater Mora. Krausismo. En *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, t. III. pp. 1879.

¹⁵ León Esteban Mateo (1985). El krausismo en España: teoría y circunstancia (I), *Historia de la Educación*, 4, p. 105.



Fig. 1. Ruinas de la casa natal de Julián Sanz del Río en Torrearévalo (Soria). Foto de los autores (octubre, 2018).

Julián Sanz del Río nació en Torrearévalo (Soria) el 10 de marzo de 1814¹⁶ en el seno de una modesta familia de agricultores¹⁷.

Huérfano de padre desde los diez años, Julián fue acogido por su tío materno, don Fermín, canónigo en Córdoba; estudió en el Seminario cordobés de San Pelagio y, a continuación inició la carrera de Derecho en Granada. Tras cursar Instituciones Canónicas en Toledo, regresó a Granada, donde obtuvo los títulos de licenciado y doctor en Derecho Canónico en 1836, al tiempo que se encargaba de dar clase de Instituciones Civiles en el Colegio del Sacro Monte (Machín Romero, 2007). En el curso 1836-37 se traslada a Madrid, donde se licencia y doctora en Jurisprudencia en 1840. Nos recuerda José Luis Abellán¹⁸ que el contacto continuo con las disciplinas jurídicas fue lo que lo llevó a

¹⁶ Dato extraído del Acta municipal de 11 de febrero de 1906, en la que consta el nombramiento de Sanz del Río como hijo predilecto de la localidad de Torrearévalo, reproducida en: Machín Romero, A. (2007). *Julián Sanz del Río. Heterodoxo por necesidad*. Soria: Asociación Cultural “Soria Edita”, p. 11.

¹⁷ Su padre era Vicente Sanz del Río y su madre Gregoria del Río Álvarez. Julián fue el mayor de seis hermanos.

¹⁸ José Luis Abellán y Luis Martínez Gómez (1977). *El pensamiento español de Séneca a Zubiri*. Madrid: UNED, p. 306.



Fig. 2. Iglesia de San Pedro, Torrearévalo (Soria). Foto de los autores (octubre, 2018).

Sanz del Río a un primer conocimiento de la filosofía krausista, a través de las obras de Heinrich Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, y de Falck, *Enciclopedia jurídica*, la primera traducida por Ruperto Navarro Zamorano, y la segunda por José Álvarez de la Zafra, ambos amigos de Sanz del Río.

Efectivamente, Heinrich Ahrens seguidor de Krause en Göttingen, se había trasladado a la Universidad Libre de Bruselas para enseñar Derecho. Allí publicó en 1838 su famoso libro *Cours de Droit Naturel*. Traducido luego al español, Ahrens va a ejercer también una gran influencia en Portugal. Ahrens fue uno de los más grandes difusores del pensamiento de Krause, principalmente de su Filosofía del Derecho, que llegaría hasta Iberoamérica a través de distintos pensadores. Continuator de su cátedra y de la filosofía krausista sería también Guillaume Tiberghien, discípulo de Ahrens.

En 1843 Sanz del Río fue nombrado catedrático interino de Historia de la Filosofía de la Universidad de Madrid por el ministro Pedro Gómez de la Serna, con la obligación de permanecer dos años pensionado en Alemania (*Gaceta de Madrid*, 16 de junio de 1843). En su viaje, pasó por París, donde se entrevistó con Víctor Cousin, defensor de la Escuela ecléctica, de quien se dice

que quedó desilusionado. Se dirigió a continuación a Bruselas para conocer a Ahrens, quien lo encaminó a la Universidad de Heidelberg, donde estaban Röder, Leonhardi, Schliephake, Gervinus y Weber, seguidores del krausismo.

El viaje de Sanz del Río quedó parcialmente frustrado en 1844 al fallecer su tío. Regresó a España y durante nada menos que nueve años, alegando insuficiente preparación para encargarse de su cátedra, se retiró a Illescas (Toledo), donde se dedicó a traducir del alemán, profundizar en el krausismo y cultivar los principios de esta filosofía, con la práctica de la gimnasia y el



Fig. 3. Placa homenaje a Julián Sanz del Río en la fachada del antiguo ayuntamiento de Torrearévalo. Foto de los autores (octubre 2018).

contacto con la naturaleza. Una vez al mes iba a Madrid, donde contactó con un grupo de amigos. Se estaba produciendo la siembra del movimiento krausista. Dice Jiménez-Landi que los oyentes de don Julián eran Manuel Ruiz de Quevedo, Dionisio Gómez, Eduardo Chao (el gallego de Ribadavia que luego tendría un destacado papel en los primeros tiempos de la ILE), Manuel Ascensión Berzosa, Francisco Cayoso y Larrúa, Luis de Entrambasaguas y los viejos amigos Zafra y Navarro Zamorano¹⁹.

En 1854 ocupó por fin la cátedra de Historia de la Filosofía, iniciando un período en el que se dedicó fundamentalmente a la exposición del sistema de Krause. La primera afirmación pública solemne de la filosofía krausista, difundida hasta entonces en un círculo muy reducido, tuvo lugar en la apertura del curso 1857-58 en la Universidad Central, donde leyó la lección inaugural, con la consiguiente reacción del neotomista Ortí y Lara. En el mismo año 1857 redacta Sanz del Río un escrito corto titulado *Racionalismo*

¹⁹ Antonio Jiménez-Landi (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Tomo I: «Los orígenes de la Institución». Madrid: Editorial Complutense, p. 512. Esta obra de Jiménez-Landi incorpora en sus cuatro tomos trabajos publicados con anterioridad. Citaremos siempre por esta edición.

armónico. Definición y principios, y a mediados de 1860 aparece su *Ideal de la Humanidad para la vida*, que se considera traducción de la obra de Krause, con una introducción y comentarios de Sanz de Río. Además de esta obra, que constituye el texto básico de todo el movimiento krausista, y del referido *Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico 1857-58* (Madrid, 1857), señalamos de Sanz del Río C. Ch. Krause, *Sistema de Filosofía. Metafísica* (1860), *La cuestión de la filosofía novísima* (1860) y los trabajos póstumos *Análisis del pensamiento racional* (preparado por José de Caso en 1877), *Cartas inéditas* (recogidas por José de la Revilla en 1873), *Filosofía de la Muerte* (extractado por Manuel Sales y Ferré en 1877), entre algunos otros documentos recuperados.

De todos estos trabajos de Sanz del Río, y referido a la especificidad del krausismo español, se originó hace ya un tiempo una cierta polémica, a raíz de los datos aportados por Enrique M. Ureña sobre *El Ideal de la Humanidad para la vida*²⁰.

En el ámbito más estrictamente personal, Sanz del Río se casó en 1856 con Manuela Jiménez Arreo, natural de Illescas; al año siguiente, su esposa dio a luz un niño que nació muerto. Manuela Jiménez falleció poco después, en febrero de 1859, de una enfermedad pulmonar, dejando a su marido viudo y entregado en cuerpo y alma a la difusión de la filosofía krausista.

En 1811 publicaba Krause unha revista, *Tagblatt*, que duró solamente un



Fig. 4. Retrato de Julián Sanz del Río, obra de Manuel Pineda Montón (ca. 1860), para la galería de personalidades del Ateneo de Madrid. Fuente:

https://es.wikipedia.org/wiki/Juli%C3%A1n_Sanz_del_R%C3%ADo

²⁰ Véase de Enrique M. Ureña (1988). El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su ideal de la Humanidad. *Pensamiento*, 44, pp. 25-47. Del mismo autor (1989). La actualidad del krausismo. *Revista de Occidente*, 101, pp. 76-87

trimestre. Según Ureña, *El Ideal de la Humanidad* de Krause, que Sanz del Río y sus seguidores presentan como una traducción libre, acomodada a las necesidades del pueblo español y a las necesidades históricas de nuestro país, debe mucho a las contribuciones publicadas por Krause en el *Tagblatt*, adquiriendo así esta revista una relevancia historiográfica de primer rango²¹. Remitimos, en todo caso, a este interesante texto de Ureña y colaboradores, que nos permite entrar en contacto con las fuentes directas del krausismo, mediante un análisis, a tres columnas, de la concordancia del trabajo publicado por Krause en el *Tagblatt* (en alemán) con el manuscrito inédito de Sanz del Río (1851) conservado en la Real Academia de la Historia, y el texto publicado en *El Ideal de la Humanidad para la vida* (1860)²².

Señala Jiménez-Landi en el citado texto sobre la Institución Libre de Enseñanza²³ que cabe fijar, de acuerdo con Vicente Cacho en su libro sobre los orígenes y etapa universitaria de la ILE, *dos hornadas* –como las denominó Menéndez Pelayo– de krausistas. Una, la de aquellos profesores nacidos entre 1832 y 1835, que ya estaban situados en la vida intelectual y académica cuando asistían a las lecciones de Sanz del Río; son Francisco Fernández y González, Francisco de Paula Canalejas, Fernando de Castro, Valeriano Fernández Ferraz, Vicente Romero Girón y Miguel Carmona. Otra, la de los discípulos en toda la extensión de la palabra, aunque algunos ya habían concluido las respectivas carreras, todos nacidos entre 1837 y 1842. Son Francisco Giner de los Ríos²⁴, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Rafael María de Labra, Juan Uña, Segismundo Moret, Alfonso Moreno Espinosa, Romualdo Álvarez Espino, José María Maranges, Tomás Romero de Castilla y el gallego Luis Hermida, muerto en 1867 a los 26 años, de quien dice Vilanova Rodríguez que «en la Universidad de Madrid, donde lo encontramos hacia 1860, ero uno de los discípulos predilectos de Sanz del Río y el miembro más joven y uno de los más destacados

²¹ Enrique M. Ureña. *Krause, Educador de la Humanidad. Una biografía*, op. cit., pp. 217-18.

²² Enrique M. Ureña, José Luis Fernández Fernández y Johannes Seidel (1992). *El «Ideal de la Humanidad» de Sanz del Río y su original alemán. Textos comparados con una introducción*. Madrid: UPCO.

²³ Antonio Jiménez-Landi. *Op. cit.*, pp. 57-58.

²⁴ Francisco Giner de los Ríos nació en Ronda (Málaga) el 10 de octubre de 1839. Era hijo de Francisco Giner de la Fuente (1810-1890) y de Bernarda de los Ríos Rosas (1810-1865). Al fallecer ésta, su padre contrajo segundas nupcias con Elena López-Vera Romero (†1908).

del grupo que mantenía una postura heterodoxa y rebelde dentro del krausismo», y al que Giner dedicó su traducción de la *Estética* de Krause (Madrid, 1883). Vilanova recoge también el sentir de Murguía: « (...) aquella buena alma, que el cielo nos llevó tan pronto, privando a la patria gallega de una de sus más nobles inteligencias (...)»²⁵.

De que Luis Hermida era amigo íntimo de Sanz del Río no hay la menor duda. Lo constatamos en los «Datos biográficos» a propósito de la muerte de Giner:

*(...) Por entonces, perdió al amigo más entrañable de aquella época, Luis Hermida, de quien él mismo escribió que fue “arrebatao a los 26 años a la filosofía española”, y cuyo recuerdo perseveró lozano en su corazón toda la vida. En sustitución de Hermida, precisamente, nombró Sanz del Río su testamento a Giner*²⁶.

1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

Elías Díaz²⁷ indica dos etapas fundamentales en la implantación del krausismo en España. La primera, centrada estrictamente en Krause y Sanz del Río, comprende desde 1854 hasta 1869 (muerte de Sanz del Río) o 1875 (Restauración de la Monarquía borbónica). La segunda, posterior a 1875, en torno a Giner y a la ILE, etapa en la que la base krausista se transforma, influida por las tendencias hegelianas, positivistas y neokantianas. La fecha final podría situarse alrededor de 1915 (muerte de Giner) y 1917 (muerte de Gumersindo de Azcárate). Una tercera etapa, prolongación de la segunda, llegaría hasta 1936-39. Añade el autor que, si en sus inicios el krausismo español fue un sistema muy preciso, un cuerpo doctrinal a difundir, la segunda fase se caracterizó por una

²⁵ Alberto Vilanova Rodríguez. Hermida, Luis. *Gran Enciclopedia Gallega*, t. 7, p. 100. Sobre Luis Hermida Romero, nacido en Tui en 1840, véase Eugenio Otero Urtaza (2006). Luis Hermida, un filósofo krausista gallego casi olvidado. *BILE*, 62, pp. 87-104.

²⁶ Datos biográficos. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX (1915), p.54.

²⁷ Elías Díaz (1989). *La filosofía social del krausismo español*. Madrid: Debate, p. 46.

cierta manera común de sentir y de pensar, «algo inexpresable, una especie de inquietud fecunda», según Julián Besteiro, y que Jobit define en tres palabras: «espíritu de armonía, culto a la ciencia, moralismo».

Espíritu de armonía, defensa de la libertad, culto a la ciencia, afirmación de la razón, moralismo, pedagogía y religiosidad pueden considerarse, según Elías Díaz en el estudio preliminar a la *Minuta de un Testamento*, de Gumersindo de Azcárate²⁸, como las características generales que corresponden a esa actitud intelectual propia del krausismo español, actitud definida esencialmente por la nota de la libertad. Cristianismo liberal, en lo religioso; creencia en el poder transformador de la razón, en lo filosófico; organicismo, en lo social; liberalismo progresivo, en lo político, e insobornable fondo ético, que busca la reforma y el cambio social, en el aspecto moral, son las notas que, según Abellán²⁹, caracterizan el movimiento institucionista. La nota de «organicismo social» la añade también Elías Díaz al aclarar el liberalismo krausista. Sin duda, una de las de mayor complejidad, atendiendo a la posible conciliación del krausismo con el liberalismo. No se trata, en la atención especial que le presta este último autor, siguiendo a Giner de los Ríos³⁰, de un organicismo biológico, de cariz positivista decimonónico, sino de un organicismo fundamentalmente ético y espiritual³¹. Por supuesto, debe distinguirse también del organicismo totalitario posterior.

Las notas de libertad (libertad política, religiosa, intelectual, etc.) nos las presenta Elías Díaz como decisivas para diferenciar el krausismo. Recoge dos citas interesantes. La primera de Tierno Galván: «La polivalencia del krausismo no tiene más límites que la idea y el sentimiento liberal de la tolerancia como base de la convivencia (...) El krausismo fue una actitud de protesta más que otra cosa»³². La segunda, de Tuñón de Lara: «Lo decisivo del krausismo español (...) es

²⁸ *Minuta de un Testamento, publicada y anotada por Gumersindo de Azcárate. Estudio preliminar por Elías Díaz* (1967). Barcelona: Ediciones de Cultura Popular, p. 19

²⁹ José Luis Abellán. *Op. cit.*, p. 320.

³⁰ Francisco Giner de los Ríos (1899). *La persona social: Estudio y fragmentos*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.

³¹ Elías Díaz. Estudio preliminar a *Minuta de un Testamento*, op.cit., pp. 21-33.

³² Enrique Tierno Galván (1961). *Costa y el regeneracionismo*. Barcelona: Editorial Barna, pp. 7-8 (cit. por Elías Díaz. *Op. cit.*, p. 29).

su oposición al oscurantismo, su actitud de libre examen y también su simpatía –un poco difusa– a lo popular»³³.

Un hecho importante en la historia del krausismo español fue la publicación en 1864 de la encíclica *Quanta cura*, de Pío IX, en la que se condenaban las modernas tendencias del naturalismo y el socialismo. Junto con dicha encíclica, se publicó el *Syllabus*, una lista de ochenta proposiciones erróneas, que habían sido ya condenadas por el citado Pontífice entre 1846 y 1864. La aparición de estos dos documentos papales fue recibida por la prensa liberal en España con verdadero desagrado. En 1865, el texto íntegro aparece en la *Gaceta*. En septiembre de ese mismo año, el *Ideal de la Humanidad para la vida*, de Sanz del Río, fue incluido en el *Índice* de libros prohibidos.

La culminación de este estado de hechos se produce en 1870. La promulgación de la *Quanta cura* y del *Syllabus* acabará originando el cisma de los católicos liberales, que se hará irrevocable con el Concilio Vaticano I. La definición del dogma de la infalibilidad del Papa dividió a los católicos liberales en dos grupos: los que se sometieron a Roma y los que rompieron con el Papa. En este último grupo cabe contar a la mayoría de los krausistas.

A partir de 1870, una parte de la intelectualidad española se desplaza hacia una forma de «cristianismo racional» o «religión natural», rechazando todo elemento dogmático, misterio, revelación y milagro. Según López-Morillas³⁴, esta dirección admite dos tendencias: una, la intelectual, en la que la religión se absorbe casi por completo en la metafísica. A ella pertenecen Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón y Canalejas; otra, la sentimental y moral, en la que están integrados Fernando de Castro, Gumersindo de Azcárate y Francisco Giner de los Ríos.

Los seguidores del krausismo proclamaban un cambio social sin violencia, gradual, pacífico, con la consiguiente reforma social, que van a

³³ Manuel Tuñón de Lara (1961). *La España del siglo XIX*. París: Club del Libro Español, pp. 30, 131 y 132.

³⁴ J. López-Morillas (1980). *El krausismo español*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, pp. 156-161.

defender los seguidores de la ILE. Son los reformadores de la España contemporánea, que, con una visión penetrante y analítica, sobre un tema delicado por los tiempos políticos que todavía vivíamos, abordó en su día M^a Dolores Gómez Molleda³⁵. Y las reformas, inspiradas en ese espíritu común institucionista, con las aportaciones de los regeneracionistas y de la misma generación de 1898, con el Instituto de Reformas Sociales (1903) y la llamada «Extensión universitaria» en la Universidad de Oviedo (a partir de 1900), llegarían con el nuevo siglo: junto a las nuevas instituciones administrativas para la instrucción pública y la lucha por la autonomía universitaria, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), la Escuela Superior del Magisterio (1909), la Residencia de Estudiantes (1910), La Residencia de Señoritas (1915), el ensayo del Instituto-Escuela (1918), el Centro de Estudios Históricos, la Comisión de Estudios en Galicia y la Misión Biológica, entre otras.

1.4. LAS «CUESTIONES UNIVERSITARIAS»

Desde 1860 venía actuando en la enseñanza universitaria española un poderoso fermento. La introducción en la Universidad, junto a Julián Sanz del Río y Fernando de Castro, de liberales como Castelar y Francisco de Paula Canalejas, y la llegada de la nueva generación con Francisco Giner y Nicolás Salmerón, significaba una amenaza que era necesario atajar. Surge, así, la llamada «primera cuestión universitaria», que tuvo dos fases.

En 1864, el obispo de Tarazona, Cosme Marrodán y Rubio, dirigía una carta a la Reina, pidiendo que fueran separados de su destino los catedráticos que negaran lo espiritual, lo revelado y lo divino, y que los libros de texto se sometieran al examen de los obispos. El tono era rotundo³⁶:

³⁵ M^a Dolores Gómez Molleda (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: C.S.I.C. [1^a edición, Imprenta Sáez, 1966], pp. 301-303.

³⁶ Ministerio de Educación (1979). *Historia de la educación en España: textos y documentos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, pp. 510-518

Señora, ruega y pide con instancia a V. M. el Obispo de Tarazona que se reforme la enseñanza, sometiendo los libros de texto antes de adoptarlos al examen de los obispos, como jueces natos que son y los llamados por la potestad divina con que se hallan investidos a fallar sobre la pureza de la doctrina; que se prohiban y recojan las novelas tituladas "El Judío Errante" y "Los Miserables" condenadas ya por el Episcopado español que puede y debe, y que se reprima con mano fuerte la desenfrenada y desconocida licencia del periodismo revolucionario que ataca con la rabia de un león rugiente, lo más venerado, majestuoso y divino, Monarquía, Trono, Dinastía, Religión, y se propone derramar el veneno de la muerte sobre el manantial mismo de la vida.

La respuesta del poder político fue la R.O. de 27 de octubre de 1864, en la que se «aclaraba» el alcance del artículo 170 de la Ley Moyano y el Reglamento de 1859 en relación con el juramento prestado por los profesores con respecto a la defensa de la fe, la fidelidad a la Reina y la obediencia a la Constitución. Como consecuencia, el 20 de marzo de 1865 se ordenaba la formación de expediente a Castelar, hecho que dio lugar a la célebre «Noche de San Daniel», que se convirtió en un episodio sangriento.

Como consecuencia de estos sucesos, el gobierno de Narváez fue destituido, subiendo al poder otro de O'Donnell, de la Unión Liberal. Con él finaliza la primera fase de la «cuestión universitaria». La segunda fase se inicia con la vuelta de Narváez en 1866, y con Manuel de Orovio como ministro de Fomento. Entre las medidas adoptadas contra los profesores liberales y krausistas, hay que señalar la circular de 1866, que, a raíz de la campaña neocatólica contra los «textos vivos», ordenaba a los catedráticos de Universidad el respeto al dogma en sus enseñanzas y establecía como una causa de separación de la docencia las doctrinas erróneas o perniciosas en el orden religioso, moral y político vertidas por un profesor en su cátedra, publicaciones, etc. Las críticas al Trono se suceden durante los primeros meses de 1867, y el gobierno pone en marcha una campaña de adhesión a la monarquía. El rector de la Universidad de Madrid envía un escrito a todos los catedráticos, solicitando su adhesión. La abstención de 57 catedráticos originaría el conflicto.

El 29 de enero de 1868, cuando las órdenes de separación de Sanz del Río y Salmerón estaban ya firmadas, y sólo estaba pendiente de serlo la de Fernando

de Castro, Francisco Giner, que acababa de tomar posesión de su cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad Central, dirigió un escrito de protesta. Inmediatamente fue suspendido de empleo y sueldo. Su expediente estaba pendiente de resolución cuando en septiembre de 1868 el pronunciamiento de la escuadra en Cádiz y la victoria de Alcolea terminaron con el reinado de Isabel II.

Después del Sexenio Revolucionario o Democrático (1868-1874), en 1875 se restaura la Monarquía en la persona de Alfonso XII. Bajo un Gobierno de Cánovas, vuelve de nuevo Manuel de Orovio al Ministerio de Fomento. Un decreto de 26 de febrero de 1875 reinstauraba la Ley de 1857, que ordenaba a todos los catedráticos sujetarse a textos oficialmente autorizados y exigía, además, someter los programas de las correspondientes asignaturas a la aprobación del Gobierno. Con esa misma fecha fue enviada una Circular a los Rectores con varias recomendaciones:

Que vigile V. S. con el mayor cuidado no se enseñe nada contrario al dogma católico, que los profesores se atengan estrictamente a la explicación de las asignaturas que les están confiadas (...), no se tolere nada que ataque directa ni indirectamente a la Monarquía constitucional (...) ni a las reglas de orden y buena educación.

Estos contenidos darán lugar a la denominada «segunda cuestión universitaria». La decisión ministerial originó reacciones de protesta. Las primeras se produjeron en Santiago de Compostela con Augusto González de Linares y Laureano Calderón, catedráticos respectivamente de Historia Natural y de Química Orgánica. En su opinión, la circular vulneraba los artículos 17, 21 y 27 de la Constitución de 1869 y varios del decreto de 21 de octubre de 1868, elevado a Ley el 20 de junio de 1869, que no habían sido derogados.

Las protestas se generalizaron en la Universidad de Madrid. Producto de ello, perdieron sus cátedras diecisiete profesores, entre ellos Giner, Azcárate, Salmerón, Figuerola, etc., y presentaron sendas protestas ante el Gobierno otros veintitrés. Mientras Francisco Giner marchaba deportado a Cádiz, Nicolás Salmerón lo hacía para tierras lucenses a comienzos de abril de 1875. Tanto en Cádiz como en Lugo comenzaría a germinar lo que más tarde sería la Institución Libre de Enseñanza.

1.5. REPERCUSIONES DE LA «SEGUNDA CUESTIÓN UNIVERSITARIA» EN SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alentados por los seguidores de Sanz del Río, surgieron centros krausistas fuera de Madrid. Fueron básicamente catedráticos de universidad y de instituto los encargados de difundir la doctrina por el camino del estudio, la investigación y la ciencia. Se originó, así, un movimiento de expansión ideológica hacia la periferia, al que nos hemos referido en otros trabajos sobre Galicia.

Si nos atenemos a los canales oficiales de comunicación, no se produjeron en la Universidad compostelana repercusiones importantes por lo sucedido en Madrid durante la «primera cuestión universitaria»³⁷. Solamente un artículo muy posterior de José Millán Astray, al referirse a tales fechas, dice:

*Recuerdo aquellas fechas tristes, memorables; nosotros los estudiantes santiagueses quisimos hacer acto de solidaridad: ¡buenos eran los tiempos! El Rector, nombrado por el Gobierno libremente, un D. Juan José Viñas, gran admirador de Calomarde, no nos dejó ni respirar, y, como medida precautoria, nos encerró a cuatro o cinco en unas habitaciones lóbregas, que más tenían de calabozos que de cuarto de corrección*³⁸.

Pero la llegada de la «Revolución de Septiembre» supuso, al igual que en el resto de la geografía española, un fuerte revulsivo de la calma en la que se encontraba Santiago de Compostela, dominada, en general, por una actitud filosófica de corte tradicional. Esteban Quet, encargado de la Lección Inaugural del Curso Académico 1868-69, se daba prisa en cambiar el trabajo que tenía preparado desde 20 días antes sobre Pesas y medidas españolas, por otro mucho más breve, de diez páginas en formato reducido, con el que saludaba a la nueva Junta revolucionaria:

³⁷ A. J. Portabales Vázquez (1982). *La Universidad de Santiago durante el Sexenio Revolucionario*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago: Facultad de Geografía e Historia.

³⁸ *El Eco de Santiago*, 4-3-1914 (cit. por Portabales Vázquez, Op. cit., p. 53).

*Ilmo. Sr.- Señores.-Un grito de ¡Libertad! ha resonado en todos los ámbitos de la península, y cual devastador huracán ha roto de un golpe las vetustas y repugnantes cadenas del despotismo que oprimía el corazón de todos los españoles (...) ¡Libertad de enseñanza!!! (...) El profesor, dueño de sí mismo en su cátedra, podrá ya emitir libremente sus pensamientos, que como hombre de ciencia, hijo y padre a la vez de la ciencia misma, identificará constantemente con ella (...) El profesor, dueño de sí mismo en su cátedra, ya no temerá delaciones inicuas (...) ¡Paso, pues a la Libertad y paso a la Ciencia, que es su hija predilecta, así como su más poderosa áncora! (...) ¡La Libertad de Cultos!!! He aquí otra de las conquistas que al parecer realizará nuestra regeneración política (...). Yo saludo, pues, desde este sitio con toda la efusión de mi alma la aurora de esos dos principios, que involucran de hecho el de la Libertad de imprenta (...)*³⁹.

El movimiento de alteraciones que se vivía por entonces no se reducía a la ciudad compostelana, sino que alcanzaba a toda Galicia. Emilia Pardo Bazán, en *Los Pazos de Ulloa*, novela naturalista de la que afirma Pierre Jobit que acusa influencias krausistas, refleja el ambiente que reinaba en aquellos años de conmociones políticas entre la sociedad gallega, dominada por el caciquismo:

La conmoción del choque llegaba a todas partes, sin exceptuar las fieras montañas que cercan a los pazos de Ulloa. También allí se politiqueaba. En las tabernas de Cebre, el día de la feria, se oía hablar de libertad de cultos, de derechos individuales, de abolición de quintas, de federación, de plebiscito —pronunciado como Dios quería, por supuesto—. Los curas, al terminar las funciones, entierros y misas solemnes, se demoraban en el atrio, discutiendo con calor algunos síntomas recientes y elocuentísimos (...) Gobernaban a la sazón el país los dos formidables caciques, abogado el uno y secretario el otro del Ayuntamiento de Cebre; esta villita y su región comarcana temblaban bajo el poder de entrambos (...) ninguno de los dos adversarios tenía ideas políticas, dándoseles un bledo de cuanto entonces se debatía en España; mas, por necesidad estratégica, representaba y encarnaba cada cual una tendencia y un partido: Barbacana, moderado antes de la revolución, se declaraba ahora carlista;

³⁹ Breve discurso leído por el Doctor don Esteban Quet, Catedrático de la Facultad de Farmacia, en la solemne apertura del año académico de 1868 a 1869, en lugar del que sobre PESAS Y MEDIDAS ESPAÑOLAS estaba impreso y encuadernado á dicho objeto. Santiago: Est. Típ. de Manuel Mirás y Alvarez, 1868.

*Trampeta, unionista bajo O'Donnell, avanzaba hacia el último confín del liberalismo vencedor*⁴⁰.

Como ya hemos tratado anteriormente, después del paréntesis del Sexenio⁴¹, Orovio volvió a la carga con un nuevo decreto de 26 de marzo de 1875, por el que se ponía en vigor la Ley de 1857, durante la recién restaurada monarquía en la persona de Alfonso XII, hijo de Isabel II. Este decreto y la circular que con la misma fecha se enviaron a los rectores de las universidades, originaron reacciones de protesta.

Sabido es que la protesta universitaria que daría origen a la Institución Libre de Enseñanza empezó en Santiago de Compostela. Augusto González de Linares, Catedrático de Historia Natural de la Facultad de Ciencias desde 1872, y Laureano Calderón, Catedrático de Farmacia Químico-Orgánica desde 1874, ambos discípulos de Giner y, por lo tanto, seguidores del krausismo, fueron los protagonistas.

El 5 de marzo de 1875, los dos profesores dirigieron al rector D. Antonio Casares sendas comunicaciones de protesta por el contenido antilegal del Real Decreto y de la Circular que el Ministro de Fomento, Manuel de Orovio – que según Pérez Galdós tenía, además de la manía por los chalecos, la de eternizarse en Fomento para disminuir la libertad en la enseñanza – había publicado el 26 de febrero del mismo año, limitando las facultades del profesorado en la cátedra⁴².

González de Linares fundó la negativa a cumplir el decreto y la circular en que «no puede el actual Gobierno exigir obediencia a mandato tan fuera de razón, si no es infringiendo y quebrantando contra todo derecho la constitución de 1869 y la Ley de 20 de junio del mismo año», que el Gabinete-Regencia de

⁴⁰ Emilia Pardo Bazán (1981). *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 218-220.

⁴¹ Mercedes Suárez Pazos (2002). *A educación en España durante o Sexenio Revolucionario (1868-1874)*. *Debates, aspiración e realidades*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

⁴² El Real Decreto y la Circular de Orovio fueron insertados, de un modo muy significativo, en el *Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Santiago*, del día 22 de abril, (por no tener cabida en los números anteriores, como se señala), «para que sirvan de gobierno a los Sres. Curas párrocos y demás sacerdotes encargados de velar por la pureza y santidad de la doctrina que se enseña en las escuelas y demás establecimientos de educación» (pp. 100-105).

Cánovas no había derogado. Por su parte, Laureano Calderón, dice que « (...) no he sido nombrado Profesor para formar catecúmenos de ningún sistema político, sino para enseñar ciencia, en la que se busca la verdad, sin distinción de orígenes»; que la misión del profesor «no es reunir un auditorio de esclavos, sino una concurrencia de auxiliares para su obra interesados en un mismo fin»⁴³. Comenzaba, así, la que se viene conociendo como «segunda cuestión universitaria».

No vamos a extendernos en este suceso, por disponer de amplia información sobre el mismo⁴⁴. Solamente recordar lo precipitado de los acontecimientos: el 6 de marzo el Rector contesta, «rogándoles que meditando mejor el contenido de sus comunicaciones recibidas ayer, digan si las ratifican de nuevo o se hallan dispuestos a cumplir el decreto y la circular». El día siguiente, 7 de marzo, se ratifican una vez más en la postura. El 8 de marzo el Rector dicta los correspondientes oficios de suspensión. Se inician rápidamente las diligencias para la formación de los oportunos expedientes, que fueron presentados y aprobados en sesión del Consejo Universitario de 20 de marzo. Con esa misma fecha se remiten los pliegos de cargos, de lo que, –no debemos pasar por alto el adjetivo– el propio Consejo Universitario califica de «¡lamentable expediente!».

En sesión del 27 de marzo, se daba lectura a los oficios de González de Linares y de Calderón. La respuesta del segundo es algo menos extensa de la del primero. Se procedió inmediatamente a una votación nominal. El Rector y los decanos de Derecho y Farmacia votaron que se propusiese al Gobierno la separación. El Decano de Medicina, el Director del Instituto y el Director de la Escuela Normal votaron solamente por la suspensión indefinida, mientras persistiesen en su negativa. Era director de la Normal santiaguesa Gorgonio Hueso Sánchez. En virtud del empate, el Rector decidió que procedía la separación. El acuerdo les fue comunicado el 30 de marzo. Figuraba como

⁴³ Archivo Histórico Universitario de Santiago. Sección Libros de Archivo: A 178, Libro 2 de *Actas del Consejo Universitario* (1872-78), fol. 85 y siguientes.

⁴⁴ Además de otros trabajos, pueden consultarse los Apéndices del libro de Ángel S. Porto Ucha (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada – A Coruña: Edición do Castro, pp. 471 y siguientes.

Secretario General Augusto Milón. Acto seguido, el expediente pasó al Ministerio y de éste al Consejo de Instrucción Pública. Allí hubo que celebrar dos reuniones y hasta una tercera extraordinaria, el 9 de abril. Un Real Decreto del 12 de abril los daba de baja en el escalafón.

Las noticias de lo que estaba sucediendo en Santiago de Compostela llegaron rápidamente a la Universidad de Madrid. Allí protestarían Giner de los Ríos, Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Montero Ríos y otros. La actitud de los de Santiago fue secundada igualmente por Manuel Varela de la Iglesia y por Serrano Fatigati, los dos del Instituto de A Coruña. También Ramón Varela, hermano del anterior, fue uno de los más activos iniciadores de la protesta, y, según Jiménez-Landi, el más vinculado de todos los Varela de la Iglesia a la ILE. Aun así, tal vez en el fragor y en el enojo de aquellos días, le escribía Calderón a Giner, el 29 de junio:

(...) respecto a Ramón Varela, te diré que su actitud me ha cortado las alas del corazón, se halla doscientos codos por debajo de su hermano Manuel en esto, no me refiero a la protesta que creo no hará, sino al tono general de su conversación en que desapareció el fisiólogo y apareció el médico gallego. Respecto a Carracido (...) tengo motivos para sospechar que está con los que pueden dar algo ¡Oh bella juventud del cargo y data, cómo os envidio desde mis días de todo el año⁴⁵(...) .

El Gobierno se mostró duro con Giner, que sería confinado en Cádiz, en el Castillo de Santa Catalina. Leemos en la prosa característica de la *Historia de España* de Pi y Margall:

Presentóse el 1º de Abril en casa del señor Giner un comisario de policía, acompañado de varios agentes, y sin respetar la circunstancia de hallarse el señor Giner enfermo, le hizo vestir apresuradamente, y sin permitirle comunicarse ni aun con su médico, ni que le acompañara persona alguna de su intimidad, le condujo a la estación del Mediodía, le metió con dos agentes en un coche de segunda del tren mixto,

⁴⁵ Biblioteca de la Real Academia da Historia (B.R.A.H.) *Fondo Giner de los Ríos*, Caja 2, Sobre 1875 (citamos siempre por el sistema efectuado en el momento de la consulta).

*y así se vio el catedrático ilustre conducido a Córdoba, desde donde fue luego trasladado a Cádiz a las órdenes del gobernador y en calidad de desterrado*⁴⁶.

Azcárate, igualmente, emprendió el camino del destierro a Mérida y luego Cáceres. Salmerón, sale para Lugo el 6 de abril, al amanecer. En razón a ser con anterioridad Presidente de la Primera República, contó con una cierta deferencia, tanto en el traslado como en su estancia en tierras lucenses⁴⁷. Es curiosa la observación de Juan Uña, en carta a Giner, de 9 de abril: «A usted, hombre alegre y bullicioso, le envían a la tierra de María Santísima, que es su tierra; a Nicolás, hombre sesudo, a Galicia, país de la meditación y de la humedad»⁴⁸.

Sin embargo, la ciudad no debía de tener mucho aliciente para el ilustre y obligado visitante, que manifestaba así sus impresiones:

*La estación hace agradable este clima. Algo de ese sol aquí y de esta lluvia ahí y sería excelente. País montañoso, mucho verde: pastos, centeno, legumbres, algunos castaños y robles comienzan a echar hojas, las márgenes del Miño que nunca son las de esos ríos, son, sin embargo, lo más ameno. La población inculta, no hay con quién hablar*⁴⁹.

Mientras Linares y Calderón, al protestar por los malos tratos infringidos a Giner, eran privados de libertad rápidamente en el Castillo de San Antón, en A Coruña, Manuel Varela de la Iglesia era desterrado a Gijón. Eugenio Montero Ríos saldría mejor parado. Sin embargo, y como apunta agudamente Varela Ortega en *Los amigos políticos*,

⁴⁶ Francisco Pi y Margall y Francisco Pi y Arsuaga (1902). *Historia de España en el siglo XIX. Sucesos políticos, económicos, sociales y artísticos, acaecidos durante el mismo. Detallada narración de sus acontecimientos y extenso juicio crítico de sus hombres*. Barcelona: Miguel Seguí, t. VI, pp. 28-29.

⁴⁷ Aquí sentó raíces. Uno de sus hijos contraería más tarde matrimonio con Ramona Lombardero San Miguel (véase José Antonio Durán. Nuevas e inesperadas revelaciones acerca de la presencia de Nicolás Salmerón en Galicia, *La Voz de Galicia*, 29-XI-1987).

⁴⁸ Pablo de Azcárate (1967). *La Cuestión Universitaria. Epistolario de F. Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Introducción, notas e índices*. Madrid: Tecnos, p. 163.

⁴⁹ Pablo de Azcárate. *Op. cit.*, p. 80.

(...) no hay que quedarse sólo con el chascarrillo del beato pueblerino. La de Orovio (...) fue también una maniobra de cierto porte jesuítico destinada a cortar los puentes que Cánovas afanosamente intentaba tender a su izquierda. La circular iba personalmente orientada contra un conocido catedrático y político Radical, Eugenio Montero Ríos, blanco en el que concentraba la furia de la opinión católica, pues, como ministro de Justicia después de la Revolución del 68, se le hacía responsable de la Ley de Matrimonio Civil y de la que liberalizó la enseñanza (...) era precisamente Montero Ríos una de las personas con quien Cánovas intentaba entrar en conversaciones⁵⁰.

Aparte, parece claro que contra González de Linares y Calderón se actuó con medidas represivas demasiado apresuradas ¿Cuáles pudieron ser las causas? Hay que tener en cuenta que la llegada de los dos krausistas a la Universidad de Santiago supuso un revulsivo en el ambiente intelectual gallego. Estos hombres estorbaban. El atrevimiento de explicar en sus charlas y conferencias las modernas teorías de la evolución darwinista chocó extremadamente con el pensamiento tradicional que dominaba en la ciudad y en la Universidad, ambas pequeñas. Enfrente, el clero, que en la ciudad arzobispal tenía una enorme influencia.

No debemos descuidar el hecho, como se lleva repetido, de que aún en 1859 había publicado Darwin *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, y que, en 1871, el mismo autor daba a conocer *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*, traducida la segunda más tarde (*El origen del hombre y selección en relación con el sexo*) y la primera en 1877 (*Sobre el origen de las especies...*) Charles Darwin sería uno de los primeros profesores honorarios de la Institución Libre⁵¹. Pues bien, cuando González de Linares fue nombrado Catedrático de Historia Natural en Santiago, en 1872, pronto produjo impacto en los medios

⁵⁰ José Varela Ortega (1977). *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900)*. Madrid: Alianza Editorial, p. 104.

⁵¹ Suplemento al número 37, p.5, t. II (1878) del *BILE*. Figuran allí, en el Prospecto del curso 1878-79, Tyndall, Röder, Darwin y Tiberghien como profesores honorarios.

universitarios compostelanos: «El joven profesor llamó en seguida la atención del vecindario de la ciudad porque era de trato desenvuelto, temperamento fogoso, palabra abundante y hasta atuendo particular. Las lecciones eran elocuentes (...) Pero, ¡ay!, lo malo era la doctrina», nos dice Caro Baroja⁵².

En «La doctrina de la evolución en la Universidad de Santiago (Un recuerdo de mi vida estudiantil)», Rodríguez Carracido evoca aquellos tiempos. Se refiere a la conferencia a la que había sido invitado González de Linares por la Academia Escolar de Medicina, en el salón artesonado de Fonseca. Estudiantes y catedráticos de todas las Facultades, personas ajenas a la Universidad y hasta algunos eclesiásticos, invadieron el salón «con más deseo de emociones que de doctrina». Y las emociones llegaron. Murmullos de protesta y aplausos. Pero la atmósfera estaba preparada por la excitación mental consecutiva a la revolución política y por la buena nueva científica de González de Linares, primer apóstol del darwinismo en el ámbito universitario compostelano:

Con el mismo calor con que se venían discutiendo la soberanía nacional y la separación de la Iglesia y el Estado, empezó a discutirse en los círculos intelectuales la mutabilidad de las especies y el origen simio del hombre, no siendo raro oír a grupos de estudiantes, en sus paseos por la Herradura, por la Rúa del Villar o por el Preguntoiro, disputar acerca de la lucha por la existencia, de la selección natural y de la adaptación al medio, invocando los testimonios de Darwin y de Haeckel⁵³.

Contra la «fe científica del momento» se alza la «fe religiosa del momento». Y la iglesia compostelana replicó rápidamente. Así interpreta Alonso Montero el trabajo «El materialismo», publicado en siete números consecutivos del *Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Santiago*, de 10 de febrero al 10 de abril de 1873, diez meses después de la «audacia pionera» de González de Linares⁵⁴. Por lo demás, la propia Universidad venía manteniendo una actitud de

⁵² Julio Caro Baroja (1977). El miedo al mono o la causa directa de la «cuestión universitaria» en 1875. *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos, p. 29.

⁵³ José R. Carracido (1917). *Estudios Histórico-Críticos de la Ciencia Española*. Madrid: Imp. de «Alrededor del Mundo», 2ª ed., p. 294-75.

⁵⁴ Xesús Alonso Montero (1982). Darwin en Santiago de Compostela (y los orígenes de la Institución Libre de Enseñanza). *Los Cuadernos del Norte*, 13 p. 4.

rechazo oficial al tema. Los discursos inaugurales eran siempre encomendados a catedráticos contrarios al evolucionismo, desde el de Planellas Giralt (*Discurso Inaugural de 1859 a 1860*) hasta el de Romero Blanco (*Discurso Inaugural de 1892 a 1893*), pasando por los de Gerónimo Macho (*Discurso Inaugural del año 1876-77*) y Piñeiro Herba (*Discurso Inaugural 1882-83*).

La postura de Romero Blanco, tres veces Rector de la Universidad, se nos presenta contradictoria, entre ciencia y creencia o práctica religiosa. El mismo Laureano Calderón ya se quejaba a Giner en aquellos días aciagos:

¡Qué hombres! Teijeiro, materialista radical y libre-pensador (¡!), Garagonza, el Condillac de Farmacia, Quet el bebedor de sangre, Romero Blanco, el Darwinista y Hückeliano, todos aceptando sumisa y alegremente los decretos! Algunos han alumbrado en las procesiones de viernes Santo, otros (Romero Blanco) han puesto en un periódico la apología más grosera y servil del sermón del Arzobispo; todos rebúyen nuestra conversación como si temieran que los convirtiéramos!⁵⁵.

Pero, estos hombres estorbaban asimismo por otro principio krausista, el de la honradez. Estorbaban por su comportamiento delante del *modus vivendi* que dominaba en las aulas. Laureano Calderón, en su correspondencia con Giner, se queja de la escasa preparación de los alumnos. También González de Linares tiene problemas con el alumnado, al mostrarse exigente en la cátedra. Incluso recibe cartas en actitud violenta. En la siguiente, que tomamos de Caro Baroja, pueden observarse alusiones krausistas y darwinistas:

El cuerpo escolar está escandalizado de tus explicaciones (sic) heréticas, de tus quijotadas y de tus pedantescas elucubraciones.

Galicia cuna de tantos sabios, tierra clásica de hidalguía, no necesita que un pasiego, un montañés salido de la nada venga a echárselas de Padre grave y de un Sócrates, cuando ayer le hemos visto un Ciruelo, un verdadero quidán. Odiamos las doctrinas y las ideas de V. que son heréticas y condenadas por la doctrina de Jesucristo. Aborrecemos a Kan (sic), cuya filosofía es el Ídolo de V. porque queremos vivir y morir cristianos. Procure V. señalar libro de texto y no espere a que sus amigos

⁵⁵ (B.R.A.H.). Fondo Giner de los Ríos, Caja 2, Sobre 1875.

traduzcan con V. alguno alemán o francés p^a comerciar según acostumbran los profesores noveles. No venga luego con exigencias ridículas al fin de curso, porque hará lugar a que publiquemos su biografía. Déjese de sandeces, censurando a Linneo, a Cuvier y demás sabios naturalistas, y ante ellos incline V. la cerviz pues si no fueran sus obras nada sería V.

CAPÍTULO II

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, UN PROYECTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

*(...) Y no pocos amigos míos
andaban preocupados con el temor de que,
por la amistad que me unía a Giner y su grupo,
fuese yo a incluirme entre los adictos a la “filosofía alemana”,
según la consagrada frase.*

Condesa de Pardo Bazán (1915)⁵⁶.

2.1. LOS PRIMEROS PASOS. LAS BASES Y LOS ESTATUTOS

Desde los primeros días de la prisión de Giner de los Ríos en el Castillo de Santa Catalina, en Cádiz, comenzaron a germinar en su mente las ideas del proyecto de la futura Institución. Existe un autógrafo, aparecido entre los papeles de uno de los más íntimos amigos y compañeros de Giner desde la cátedra de Sanz del Río, D. Juan Uña, que contiene el bosquejo inicial de lo que D. Francisco imaginaba que debiera ser la Institución Libre de Enseñanza. Esta nota debió de servir como ponencia para la discusión de las bases definitivas⁵⁷.

⁵⁶ Condesa de Pardo Bazán (1915). Don Francisco Giner, *La Lectura*, año XV, tomo 1, p. 271.

⁵⁷ Véase «Al lector». *BILE*, LI (1927), pp. 58-62.

Una nota necrológica dedicada en el *BILE* a Eugenio Montero Ríos, con motivo de su muerte en 1914, hace referencia a «aquellas reuniones íntimas», en que «se determinaron así los fines de la nueva sociedad (...) como sus bases formales». Las reuniones tenían lugar «en la casa de aquel espíritu recto, generoso y fuerte que se llamó D. Manuel Ruiz de Quevedo⁵⁸, y allí fueron planeando, discutiendo y consolidando la obra cuyos primeros gérmenes tal vez no permitían adivinar la evolución ulterior»⁵⁹.

Hubo dudas al comienzo: «Qué sería el nuevo organismo? ¿Una sociedad en el tipo de las mercantiles? ¿Una fundación? ¿Una corporación? ... Esto en cuanto a las formas jurídicas. ¿Y en sus fines y radio de acción? ¿Una escuela, especie de laboratorio de estudios superiores? ¿Una especie de Universidad, de espíritu y constitución más libres que las secas del Estado? ¿Un instituto juntamente universitario y secundario, y aun primario quizá, y popular, ya más, ya menos, sujeto al patrón académico?». Se hace hincapié en que «en estas oscilaciones, que se podría decir de derecha a izquierda, ni un solo día faltó el fermento de la sagacidad en el consejo ni el impulso animador en la práctica de “Don Eugenio”, al lado de D. Laureano Figuerola, D. Nicolás Salmerón, D. Segismundo Moret, D. Gumersindo de Azcárate, D. Francisco Giner, D. Augusto G. Linares»⁶⁰.

La redacción y firma de las bases corrió a cargo de los ex profesores Laureano Figuerola, Eugenio Montero Ríos, Segismundo Moret, Nicolás Salmerón, Augusto González Linares, Gumersindo de Azcárate, Laureano Calderón y los ex auxiliares Juan Antonio García Labiano y Jacinto Mesía⁶¹. Fueron firmadas el 10 de marzo de 1876.

⁵⁸ Manuel Ruiz de Quevedo y de las Cuevas (1817-1898), de origen cántabro, estudió Derecho en Madrid, donde tomó contacto con Julián Sanz del Río, convirtiéndose en uno de sus primeros y más fieles seguidores. Desde 1874 fue el alma de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer de Madrid, junto a su esposa, Antonia Ahijón y González, comprometiéndose también en el impulso y creación de la Institución Libre de Enseñanza.

⁵⁹ *BILE* (1914). Montero Ríos. XXXVIII, pp. 193-195

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Antonio Jiménez-Landi. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, op. cit., t. I, pp. 374 y ss.

El 24 de mayo de 1876, y como preparación para la inmediata Junta General de Accionistas, se publicó en *El Imparcial* la noticia de que estaba a punto de crearse una Universidad Libre. La nota, aparecida en primera página, hacía una rotunda defensa de la libertad de ciencia. La firmaba Figuerola.

La primera Junta General de Accionistas de la Institución se celebró el 31 de mayo de 1876, en la sede de la Academia de Jurisprudencia y Legislación, junto al Ateneo. En esta primera reunión, que presidía por su edad Laureano Figuerola, se leyeron y aprobaron provisionalmente las Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza y se votó la primera Junta Directiva y Facultativa⁶². Una R.O. de 16 de agosto de 1876 autorizaba los Estatutos de la ILE, los cuales fueron aprobados definitivamente por la Junta General de Accionistas el 30 de mayo de 1877, siendo primer Presidente Laureano Figuerola⁶³. La lista de miembros fundadores de la ILE fue la siguiente: Laureano Figuerola, Segismundo Moret, Eugenio Montero Ríos, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner, Hermenegildo Giner, Augusto González Linares, Eduardo Soler, Laureano Calderón, Salvador Calderón, Juan Antonio García Labiano, Jacinto Mesía y Joaquín Costa.

Los Estatutos contemplan dos partes, con un total de 21 artículos, a los que se añaden dos artículos adicionales, en los que se señala que dichos Estatutos «regirán por el tiempo máximo de un año académico, dentro del cual deberán modificarse o declararse definitivos» (art. 1º) y que «la Junta General, al aprobar los Estatutos definitivos, señalará las condiciones en que podrán ser modificados» (art. 2º).

La primera parte, «De la Asociación», comprende catorce artículos. Concreta la organización de la Sociedad. La segunda, «De la Institución», ocupa los siete restantes. Se refieren a la entidad como institución docente. En el art. 16

⁶² Acta de la Primera Junta General de Accionistas verificada el día 31 de mayo de 1876 en la Academia de Jurisprudencia y Legislación. *BILE*, I (1877), pp. 25-31.

⁶³ Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza. *BILE*, I (1877), pp. 41-43. Laureano Figuerola Ballester (1816-1903) fue catedrático de Derecho Político y Legislación Mercantil en las Universidades de Barcelona y Madrid. Miembro del Partido Republicano Democrático Federal, en 1868 asumió la cartera de Hacienda en el gobierno provisional del General Serrano, siendo el que estableció la peseta como unidad monetaria nacional

se enumeran las actividades complementarias de la Institución: conferencias, biblioteca, gabinetes, uso del laboratorio, concursos literarios y premios, etc.; precisamente en el apartado quinto se establece la necesidad de un Boletín.

La lectura de los *Estatutos* nos permite observar algunas cuestiones. Si bien Giner había contemplado en su bosquejo inicial que la Institución se regiría por un Consejo compuesto de «la Diputación de Patronos», de «Profesores y Ayudantes» de «una representación, elegida por los socios, y renovada por mitad cada año» y de «una representación de los alumnos, elegida y renovada de igual forma» (base 5ª), en la redacción definitiva los alumnos no aparecen contemplados.

Respecto a la Junta Facultativa, los Estatutos señalaban:

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

Unos y otros igualmente constituirán la Junta Facultativa (art. 17).

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

Todo Profesor podrá ser removido cuando perdiere alguna de estas esenciales condiciones (art. 18).

Había necesidad de «sustraer a la esfera de acción del Estado» la investigación científica y la función docente del profesorado. En la selección del profesorado se ponía el acento en los aspectos personales y en la preparación científica. El término «expositores», nos lleva a un enfoque más bien «académico» de la enseñanza, en detrimento de la exigencia de preparación pedagógica⁶⁴.

⁶⁴ Seguimos a J. M. Prellezo (1994). *La Institución Libre de Enseñanza de Madrid (1876-1936)*. En Delgado Criado, B. (coord.) *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: S.M., vol. 3, pp. 438-456.

2.2. LA PUBLICACIÓN DEL BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Afirma Yvonne Turin que «un excelente medio de estudiar las relaciones intelectuales de la Institución es espigar en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*»⁶⁵. El *Boletín* fue una especie de vínculo entre todos los que simpatizaban con la Institución, los cuales, a través de dicha publicación, accedían a las preocupaciones pedagógicas que *surgían* en España y fuera de ella.

El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* o *BILE* se publicó por primera vez el 7 de marzo de 1877, con cuatro páginas a dos columnas, tamaño 18 x 25 cm, de letra pequeña y clara. Tenía como antecedentes el *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, que Giner de los Ríos sacó a la luz en 1869, y la *Revista Meridional*, de sus días de estudiante⁶⁶. Con fecha 31 de diciembre del mismo año 1877 se anunciaban ciertas mejoras, entre ellas el aumento a ocho páginas y la salida dos veces al mes. Más tarde, en 1893 adquirió el formato definitivo de treinta y dos páginas y periodicidad mensual. Desde enero de 1878 el precio era de cuatro pesetas anuales. A partir de 1883 hasta su desaparición, se aumentó a diez pesetas, imponiendo una cuota de cinco pesetas para los accionistas. Sin embargo, desde el punto de vista económico, la revista se movió siempre en precario. En 1914 no sobrepasaba las trescientas cuatro suscripciones.

El primer director del *Boletín* fue Francisco Giner de los Ríos (1877-1881), a quien sucederían Joaquín Costa (1881-1884), José de Caso Blanco (1884-1889), otra vez Francisco Giner de los Ríos (1890-1904), Ricardo Rubio (1904-1910), Adolfo González Posada (1910-1917), otra vez Ricardo Rubio (1817-1934), que continuó asistido por Ángel do Rego, nombrado administrador del *Boletín* en 1914, y José Ontañón, según Jiménez-Landi⁶⁷.

⁶⁵ Yvonne Turin (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar, p. 220.

⁶⁶ Antonio Jiménez-Landi. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Op. cit. t. II, p. 130.

⁶⁷ Antonio Jiménez-Landi. *Op. cit.*, t. IV, p. 521. Según el autor, en 1936 se hizo cargo de la dirección Ángel do Rego, aunque no llegó a incorporarse, debido a la guerra civil.

El art. 15 de los Estatutos de la Institución servía de introducción a todos los Boletines, queriendo indicar los principios ideológicos en que se asentaba la publicación; era la consigna que orientaba la misión del *Boletín*:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.

Hasta 1889 constaba de trece secciones. Desde entonces, se redujo a tres: Pedagogía, Enciclopedia e Institución, ganando en expresividad y eficacia didáctica, frente al aspecto más severo anterior. Tampoco quedaron fuera otros estudios, como los históricos, literarios, filosóficos, sociopolíticos, del Derecho, las Ciencias, Geografía, Psicología, el mundo de la Música y del Arte.

La sección más favorecida por firmas relevantes fue la de Pedagogía. Destaca el gran número de colaboradores extranjeros. Entre los defensores de la «nueva pedagogía», los nombres de Claparède, Coussinet, Decroly, Dewey, Ferrière, Key, Kilpatrick, Montessori, Tagore, Tolstoi, etc. Entre los españoles destaca, en primer lugar, Francisco Giner de los Ríos, con ciento treinta y cinco artículos, seguido de Joaquín Costa, Rafael Altamira y Adolfo Posada. Junto a ellos, los nombres de Cossío, Barnés, Luzuriaga, Bello y un extenso etcétera sitúan al *Boletín* en la avanzada de las revistas pedagógicas de la época.

La vida intelectual del grupo institucionista se refleja directamente en el *Boletín*. Fue también un vínculo entre todos los simpatizantes y las grandes corrientes pedagógicas. En ese sentido, el *Boletín* fue un verdadero agente de renovación pedagógica, con información puntual y contacto permanente con el extranjero. Se reservó, sin embargo, menos lugar para las cuestiones locales. De los escritores gallegos destacan Concepción Arenal (diecinueve artículos) y J. Vicente Viqueira (dieciséis artículos), junto a Emilia Pardo Bazán, Eugenio Montero Ríos, etc. De los sociopolíticos, sobresale Julián Besteiro, con diecisiete artículos⁶⁸.

El *Boletín* continuó su andadura hasta diciembre de 1936, finalizando con el tomo 60, número 920, en que el director manifiesta que «cuando las

circunstancias cesen (...) reanudaremos con la publicación de nuestro Boletín la relación de amistad y convivencia espiritual (...)»⁶⁹.

2.3. LOS ESTUDIOS

Tal como señalaba la Base 4^a, la Junta Directiva estaba «compuesta de nueve individuos, de los cuales serán seis Socios accionistas, elegidos por la Junta general, y tres Profesores, elegidos por la Junta de los mismos» (la Facultativa). La primera Junta Directiva quedó constituida por los accionistas Justo Pelayo Cuesta, Eduardo Gasset, Eduardo Chao, Federico Rubio, Juan Anglada y José de Olózaga. Este último, por motivos de salud, fue sustituido por Manuel Ruiz de Quevedo. Quedaron de suplentes José de la Gándara, Manuel León, Manuel de Llano, Tomás Rodríguez e Ignacio Bäuer. Como representantes de la Junta Facultativa fueron elegidos para la Junta Directiva Figuerola, Azcárate y González de Linares.

El núcleo de la Junta Facultativa lo constituían los firmantes del proyecto, «y que se completó después con otras personas que estos juzgaron deber llamar a su seno»⁷⁰. No es fácil concretar la totalidad del profesorado de estos primeros años, si bien el *Boletín* nos ofrece la lista para el curso 1877-78. Figuran treinta y ocho profesores, entre ellos, Eugenio Montero Ríos (rector), Laureano Figuerola (vicerrector), Eduardo Soler (secretario), Francisco Quiroga

⁶⁸ Ángel Serafín Porto Ucha (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. Sada – A Coruña: Edicións do Castro, pp.135-136.

⁶⁹ Es difícil encontrar la colección completa, principalmente los últimos números, debido a la guerra civil, en 1936. En su día, consultamos el *BILE* en la Biblioteca Nacional, complementada en algunos números en el Centro Loyola de los Jesuitas (Madrid). Con la llegada de la actual democracia, en marzo de 1987 el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, órgano difusor de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, comenzaba una nueva etapa, coincidiendo con el ciento diez aniversario de su primer número, bajo la dirección de Antonio Jiménez-Landi, a quien sucedió Juan Marichal en diciembre de 1990, en una nueva fase de su segunda etapa. En la actualidad, el director es Juan Carlos Mainier. En la actualidad el *BILE* se puede consultar en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, sostenida por el Ministerio de Educación y Cultura, en le siguiente enlace:

http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1000225&anyo=1878

⁷⁰ Memoria leída en la Junta General de Accionistas el 20 de mayo de 1878 por el Secretario de la Institución, Profesor D. H. Giner. *BILE*, I (1877), pp. 21-24.

(vicesecretario), Manuel Poley (bibliotecario) y Francisco Giner (director del Boletín)⁷¹. En el mismo número aparece la especificación por estudios y materias⁷²:

a) *Estudios generales de 2ª enseñanza* (incorporados al Instituto de San Isidro): José Ontañón (Latín y Castellano y clases de estudio), Juan Quirós de los Ríos (id.), Hermenegildo Giner (Retórica y Poética), José de Caso (Geografía y Psicología), Alfredo Calderón (Historia Universal), Manuel Poley (Historia de España), José Lledó y Fernando Buireo (Matemáticas), Luis Simarro (Física), Francisco Quiroga (Química), Augusto González de Linares (Botánica y Mineralogía), Salvador Calderón (Zoología, Fisiología e Higiene y Agricultura elemental) y Germán Flórez (Ampliación de Instrucción primaria). Como auxiliares constan Ilirio Guimerá, José Presilla, Guillermo Cifré, Manuel B. Cossío, Pablo Rózpide, Manuel Alcázar, Ricardo Rubio, Juan J. Conde, Vicente de Vera, Juan C. Guillén, Miguel San Miguel y J. M. Junquera.

b) *Estudios preparatorios para las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Medicina y Farmacia*: Alfredo Calderón (Historia Universal), Antonio Atienza (Principios generales de Literatura e Historia de la Literatura Española), J. Quirós de los Ríos (Literatura Latina), Luis Simarro (Física Experimental), Francisco Quiroga (Geología y Mineralogía, con inclusión de Cristalografía teórica; Botánica general y especial) y Salvador Calderón (Zoología, incluyendo la Anatomía y la Fisiología comparadas).

c) *Lenguas vivas*: Gerardo de la Puente (alemán), Enrique Benavent (francés), John Shaw (inglés), Pedro Borrajo y Herrera (italiano) y Salustiano Rodríguez Bermejo (portugués).

d) *Escuela de Derecho*: Jacinto Mesía (Prolegómenos o Enciclopedia del Derecho; Historia interna del Derecho Romano; Procedimientos judiciales), Manuel Poley (Instituciones de Justiniano; Derecho mercantil), Juan Uña (Historia

⁷¹ BILE, I (1877), p. 52.

⁷² BILE, I (1877), pp. 49-51. Los estudios universitarios durarían sólo los primeros años.

del Derecho Civil español), Rafael María de Labra (Elementos del Derecho civil español), Laureano Figuerola (Economía y Estadística; Derecho administrativo), Francisco Giner (Derecho político), Manuel Ruiz de Quevedo (Derecho penal y sistemas penitenciarios), Eduardo Soler Pérez (Derecho canónico; Disciplina eclesiástica), Bienvenido Oliver (Ampliación del Derecho civil foral; Práctica forense).

e) *Doctorado en Derecho*: Eugenio Montero Ríos (Historia de la Iglesia), Gumersindo de Azcárate (Historia del Derecho), Francisco Giner (Filosofía del Derecho, Concepto, plan y método de la Filosofía del Derecho como ciencia), Rafael M^a de Labra (Derecho Internacional Público), Justo Pelayo Cuesta (Derecho Internacional Privado).

f) *Estudios Superiores y Especiales*: Nicolás Salmerón (Lógica), Francisco Giner (Elementos de Estética, con especial aplicación a las Bellas Artes), Juan Valera (Literatura extranjera contemporánea), Rafael M^a de Labra (Historia Contemporánea), Augusto González de Linares (Morfología natural), Juan Antonio García Labiano (Legislación hipotecaria), José Lledó Fernández (Introducción a la Matemática), Eulogio Jiménez (Geometría sintética), Salvador Calderón (Geología) y Francisco Quiroga (Química orgánica sintética).

Entre otros *Cursos breves, conferencias y lecturas*, se señala que ya estaban autorizados y que se anunciarían oportunamente los referidos a Litografía, Astronomía, Política de Aristóteles, Química, Agricultura, Historia de la Música, Arte románico español, Historia de la Literatura, Psicología comparada, Histología, Botánica popular, Abonos minerales, Fabricación de vinos y adulteraciones, Pedagogía, Constitución inglesa y norteamericana, Código de Napoleón, Régimen parlamentario, Teoría de la Contribución, Historia de las principales clasificaciones enciclopédicas desde Hegel, etc.

En el curso 1878-79, se puso en marcha la instrucción primaria en la ILE. Constan como profesores durante este curso académico Manuel B. Cossío (elemental) y Germán Flórez (superior); figura como director de la instrucción primaria elemental y superior, Laureano Figuerola⁷³.

Ya en 1884 se dan los pasos para la creación de la *escuela de párvulos*. Una nota del *Boletín* proporciona información breve, pero de mucho contenido⁷⁴. Según la nota, las clases darían comienzo el 7 de enero de 1885. Se señala que, con la sección de párvulos, completa el centro su escuela de *Educación general*, respondiendo a las exigencias de la moderna pedagogía; el número de alumnos no podrá exceder de veinticinco; se recibirán alumnos de uno y otro sexo, bajo la dirección de dos profesoras; los alumnos permanecerán en la Institución desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde, debiendo almorzar en el local; los que vivan muy cerca podrán obtener permiso para almorzar con sus familias; se puede hacer el viaje, utilizando el tranvía especial de la Institución, desde la Puerta del Sol; un profesor acompaña a los alumnos en el viaje de ida y vuelta. Se añade,

La educación de la nueva escuela se inspirará en el mismo sentido y se acomodará a los mismos procedimientos que la Institución ha adoptado para todas las secciones, y que repetidas veces ha expuesto en sus prospectos generales. Así, pues, el programa enciclopédico; la enseñanza intuitiva; el trabajo manual, incluyendo la jardinería; las excursiones; la comunicación familiar entre profesoras y alumnos; la combinación del trabajo y el juego con los ejercicios corporales en el jardín y aun en el campo, serán las bases sobre que habrá de establecerse la nueva sección.

Para el curso 1885-86, el Centro estaba organizado en cinco secciones de Educación general:

- I. Párvulos (niños y niñas). Creada en enero de 1885. Profesoras: Consuelo Martín del Busto (institutriz y maestra superior) y Nicanora Aguilera (maestra normal).
- II. Germán Flórez y Aniceto Sela.
- III. Joaquín Sama y Antonio García.
- IV. José de Caso y Ricardo Rubio.
- V. Francisco Giner y Manuel B. Cossío.

El programa, siguiendo el carácter cíclico de la enseñanza, era común a todas las secciones⁷⁵ (párvulos-primaria-secundaria).

⁷³ BILE, II (1878), p. 3.

⁷⁴ La nueva sección de párvulos. Prospecto. BILE, VIII (1884), pp. 383-384 BILE, II (1878), p. 3.

2. 4. LA INTERRELACIÓN DE LOS NIVELES. LA METODOLOGÍA COMÚN

Leyendo los Estatutos del 15 al 21 de la Institución Libre de Enseñanza, encontramos precisiones sobre las distintas enseñanzas a las que se destina la Institución. Esta quiere ser, primero, un centro de estudios de cultura general (o de segunda enseñanza) y profesionales, y, segundo, un centro de estudios superiores científicos. Pero, viendo que los estudios secundarios resultaban complejos o no daban los resultados apetecidos, la ILE decidió inaugurar una escuela primaria «donde los alumnos pudieran iniciarse por igual en todas las esferas de la cultura y desenvolver todas las facultades de su espíritu antes de su ingreso en la segunda enseñanza»⁷⁶. La escuela primaria entró en funcionamiento en octubre de 1878, limitándose de momento –como hemos visto– a la instrucción primaria elemental y superior, con exclusión de los párvulos.

En 1878 había tenido lugar la Exposición Universal de París. La Dirección General de Instrucción Pública invitó oficialmente a la ILE para que acudiera a dicha Exposición. Un auxiliar de la Institución, Rafael Torres Campos, y algún profesor más, acudieron a París. De regreso, Torres Campos introdujo en la Institución el nuevo sistema de las excursiones escolares que, bajo su dirección primero y a través de Cossío, después, quedaron como símbolo de los métodos educativos de la ILE.

La Institución Libre articuló una organización escolar en la que los distintos grados de enseñanza estaban interrelacionados. No existían diferencias entre el profesorado de la clase de párvulos y el de los universitarios. La metodología seguida era similar en todo el hacer de la Institución. En ese sentido, encontramos en la ILE una concepción innovadora del sistema educativo, frente a la clásica división en los distintos niveles que los liberales introdujeron a partir de las Cortes de Cádiz y con el Informe Quintana de 1813, con antecedentes en

⁷⁵ Prospecto para el Curso de 1885-86. *BILE*, VIII (1884), al final del tomo. Se anuncia la publicación del Prospecto en la Imprenta de Fortanet, calle de la Libertad, núm. 29.

⁷⁶ Memoria 1879. *BILE*, IV (1880), p. 23.

la Revolución Francesa (Talleyrand o Condorcet⁷⁷). Respecto al sistema educativo, la primera y segunda enseñanza unidas (incluso los párvulos). Fusión. Sistema cíclico, ganando progresivamente en extensión y profundidad.

Cossío, en «El trabajo manual en la escuela primaria» afirma que «viejos y nuevos fröbelianos están conformes en que la enseñanza del trabajo manual en las escuelas continúe íntegra, progresiva y gradualmente, más allá del jardín de infancia»⁷⁸. También Giner al tratar del método intuitivo aboga por su adopción en todos los grados, no ya de la primera, sino de la segunda enseñanza⁷⁹.

La Institución Libre presentaba al comienzo de cada curso académico un Prospecto en el que podemos leer:

Los principios de Froebel, sobre que tan rápidamente se reorganiza en todas las naciones la educación de la primera infancia, cree la Institución, de acuerdo con las tendencias de aquel pedagogo, que deben y pueden extenderse a todos los grados, poniendo al discípulo en contacto con la realidad; dejándolo siempre que sea posible, en medio de la naturaleza, haciéndole observar todas las cosas directamente (intuición, excursiones, etc.); procurando que no pierda su alegría en el trabajo⁸⁰.

2.5. EL IDEARIO DE LA ILE. LAICISMO Y NEUTRALIDAD

La Institución Libre de Enseñanza fue fundada por un grupo heterogéneo de gentes liberales que tenían en común el criterio de libertad de enseñanza y la independencia de todo poder estatal y eclesiástico, y de toda doctrina religiosa y política. Se sitúa dentro de la corriente europea que, partiendo de los tiempos de la Reforma, continúa en la Ilustración y llega al laicismo del siglo XIX.

⁷⁷ Sobre la influencia de Talleyrand en el Informe Quintana, véase el estudio introductorio y anotaciones de Narciso de Gabriel (2001). *Condorcet: Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.

⁷⁸ Manuel B. Cossío (1883). El trabajo manual en la escuela primaria. *BILE*, VII, p. 186.

⁷⁹ Francisco Giner (1880). Discurso inaugural de la Institución en el presente curso académico. *BILE*, IV, pp. 138-139.

⁸⁰ Véase, por ejemplo, en el *BILE*, VIII (1884). Apéndice final.

Cuando en 1878 se funda la escuela primaria en la ILE, que quedó a cargo de dos licenciados en Filosofía y Letras (Manuel B. Cossío y Germán Flórez), este hecho, aparentemente sin importancia, tiene, no obstante, una significación profunda. Hasta entonces la Institución no se había afiliado a ninguna doctrina pedagógica; su declaración de principios era más bien negativa. El propio Eugenio Montero Ríos lo había afirmado con claridad, como Rector de la Institución, en la apertura del curso académico 1877-78; la Institución respondía al concepto más puro de la escuela laica:

Nuestra obra es una institución de enseñanza laica, y sabéis bien cuántos odios ha suscitado esta frase, de cuán violentas y envenenadas polémicas ha sido objeto y cuán terribles tempestades se han producido con su ocasión en el interior de la conciencia (...). Bajo el peso de estos temores, yo voy en este momento a manifestar una vez más, siquiera haya de hacerlo de un modo excesivamente conciso y breve, porque la ocasión no me autoriza para abusar por muchos minutos de vuestra benevolencia, el verdadero carácter de la obra que hemos emprendido, la legitimidad de los títulos que ostentamos, el fin que nos proponemos, o lo que es lo mismo, pues a esto queda todo reducido, el único sentido legítimo de la enseñanza laica (...) en que nuestra Institución ha venido a establecerse y, mientras subsista, ha de sostenerla en España⁸¹.

Para evitar confusiones, aclara el concepto:

Yo me refiero a la enseñanza laica, que si lleva este nombre, es porque descansa sobre el sagrado derecho que el hombre tiene, cualquiera que sea el culto que profese y cualquiera que sea el estado de que goce con arreglo a su culto, a difundir entre sus semejantes los conocimientos con que haya enriquecido su inteligencia.

Yo hablo de aquella enseñanza que, si se llama laica, no es en odio a la enseñanza religiosa, sino por razón de la materia a que se consagra, esto es, porque su objeto son las letras y las ciencias humanas, expuestas con libre, pero elevado criterio, ageno [sic] a todo sentimiento de ciega hostilidad o de ciega adhesión a otras doctrinas o a otras instituciones⁸².

⁸¹ Eugenio Montero Ríos. Discurso pronunciado por el Excmo. Sr. D. Eugenio Montero Ríos, Rector de la Institución, en la apertura del curso académico de 1877-78. *BILE*, I (1877), pp. 65-69.

⁸² *Ibidem*, p. 69.

Mientras la Institución se dedicó sólo a las enseñanzas secundaria y superior, fue, esencialmente, una escuela laica. El propio Montero Ríos lo recordaba en el discurso anterior:

He aquí con entera sinceridad expuestos los principios que entiendo que justifican y sirven de base indestructible a nuestra Institución, como establecimiento que realiza en su más puro concepto los derechos y la libertad de la enseñanza laica en los grados secundario y superior, que son a los que principalmente me he dirigido en este discurso.

Pero don Francisco, durante este corto período de tiempo se da cuenta de que la labor que se estaba realizando era todavía superficial. Entonces aprovecha la iniciativa de Figuerola de crear la escuela primaria, que había de inspirarse en una pedagogía, la de la intuición, es decir, la de Pestalozzi, con quien coincide, además, en su sentimiento religioso de la vida y de la naturaleza, de donde arranca, a su vez, el propio Froebel. Y esa educación que Giner pone en marcha ya no será laica, sino neutral, en el sentido que da a esta palabra la Pedagogía; esto es, a la educación de sentido religioso, pero sin dogmas.

Dentro, pues, de la corriente liberal de la Ilustración, queda el apartado de la educación neutral, en la que Giner intentará situar a la Institución, y esto es lo que se apunta en el año 1878, con la creación de la escuela primaria. Los modelos mediatos e inmediatos a seguir serán Pestalozzi y Froebel. Decía Jiménez-Landi en su día: «Pestalozzi opta por lo neutral, y lo mismo Francisco Giner»⁸³.

2.6. LA UNIDAD ARMÓNICA INTEGRAL. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

Desde la perspectiva de la antropología pedagógica, hay en el grupo institucionista una idea de hombre: la unidad armónica integral, partiendo del dualismo cuerpo-espíritu. La consideración del cuerpo, no como «cárcel oscura

⁸³ Antonio Jiménez-Landi (1959). Don Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Hispánica Moderna*, 1-2, p. 48.

del alma», en el decir de San Juan de la Cruz, sino como «una conjunción armónica» con el espíritu, de herencia krausista⁸⁴. Recordemos que en el aspecto físico los institucionistas dirigen su acción tanto al cuerpo como al espíritu, huyendo de la concepción potenciada por la Iglesia de la carne como enemiga del alma. De ahí la recuperación que la ILE hace de la actividad física. Educación integral, de tradición humanista, que arranca de Séneca y pasa por el Renacimiento.

El estilo pedagógico de la ILE fue una reacción contra la educación predominantemente intelectualista, seca, abstracta y verbalista predominante en su tiempo, que ponía el acento en el proceso instructivo y olvidaba otras dimensiones. Enseñanza dirigida, pues, al hombre entero. Educación integral, en los planos moral, físico y estético. Junto a ello, la actitud ética. Renuncia a beneficios económicos. Rechazo a lo útil, frente a un exquisito concepto del deber. Lucha contra el dogmatismo y la incultura, contra el caciquismo y la mediocridad. Ese estilo pedagógico trajo, sobre todo, «una forma de ser y vivir, un compromiso de ética personal, un código de moral civil. Esa es la gran aportación de esos apóstoles de la educación»⁸⁵.

A pesar de la lógica evolución a lo largo de sus sesenta años de existencia, la ILE se mantuvo fiel a sus principios. A ese respecto, pueden compararse los diferentes programas publicados. Con relación a la utilización del libro de texto, leemos en 1910:

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados «de texto», ni las «lecciones de memoria», por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con

⁸⁴ Pedro Cuesta Escudero (1994). Los protagonistas de la Institución Libre de Enseñanza. En *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI, p. 121.

⁸⁵ Jaume Carbonell Sebarroja (1985). Presentación. En *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*. Selección de textos, presentación y bibliografía de Jaume Carbonell Sebarroja. Madrid: MEC, p. 10.

*claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo texto posible, si ha de ser verdadero*⁸⁶.

En síntesis, podríamos señalar:

SOBRE LA EDUCACIÓN

- La finalidad educativa. Educar es formar, hacer hombres, diría Giner.
- El valor de la moral.
- Armonía (belleza, arte, orden).
- Desarrollo sin coacciones (no adoctrinamiento).
- Las relaciones Educación/Religión.
- La coeducación.
- La intuición.
- Educación integral, antiintelectualismo.
- El maestro compañero en la relación educativa.

SOBRE LA ESCUELA:

- El concepto de escuela pública como un proyecto de vertebración social.
- El concepto de escuela comprensiva.
- Una escuela activa.
- Una escuela neutra, respetando la conciencia religiosa del escolar.
- La naturaleza de la escuela como ocasión, oportunidad, placer.
- La escuela como juntanza de los que quieren aprender.
- El maestro como eje de la escuela.
- Carácter vital (relación con las familias)

SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

- Mayor duración de la escolaridad.
- Educación de párvulos.

⁸⁶ Institución. Bases y Programa. *BILE*, XXXIV (1910), pp. 277-278.

- Continuidad de estudios entre la primera y la segunda enseñanza. La naturaleza de la segunda enseñanza, con un mismo régimen de formación que la primera.
- Enseñanza secundaria para todos.
- Apoyo a la educación de la mujer.
- Extensión universitaria.
- Formación profesional obrera.

SOBRE LOS CENTROS

- El concepto de ideario y proyecto educativo.
- La libertad de cátedra.
- La libertad de enseñanza.
- Consideración centros públicos/privados.
- Autonomía, capacidad propia de gestión y gobierno.
- No a los planes rígidos.

LA ENSEÑANZA

- Enseñanza activa para todos, con fundamento social.
- Libre discusión.
- Enseñanza del arte, música (estética)
- El método socrático, complementado con el expositivo y el heurístico.
- Trabajos manuales (carpintería, jardinería, etc.).
- Atención a los idiomas: Alemán, francés, inglés, italiano y portugués.
- Rechazo a los libros de texto y a las lecciones de memoria.
- Métodos cíclicos de enseñanza.
- Supresión de exámenes.
- Aprender jugando, siguiendo la máxima de Froebel.
- Excursiones instructivas.
- Acercamiento al medio social.
- No al castigo.
- Juegos.
- Convivencia.

Una síntesis de la propuesta de la ILE nos la ofrece un Prospecto para el curso 1885-86⁸⁷, recogido en un Boletín informativo para el curso 1889-90:

1. Los alumnos no estudian asignaturas aisladas, sino que se dividen por secciones, conforme al grado de su desarrollo, y lo menos numerosas posibles, para que el maestro pueda comunicar diariamente con todos sus discípulos y hacerles tomar parte activa en el trabajo.
2. Por lo que se refiere al programa, la enseñanza es cíclica. No existe la absoluta separación usual entre la educación de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres grados constituyen uno solo: el de la educación general. Los diversos estudios marchan paralelamente: el niño aprende las mismas cosas en la primera sección que en la última; sólo que comenzando por las líneas y puntos capitales en cada materia y afirmándolos y desdoblándolos progresivamente.
3. Los programas oficiales de segunda enseñanza extendidos por la Institución a la primaria, se completan con elementos de derecho, sociología, teoría e historia de las bellas artes, dibujo, música, carpintería, juegos y ejercicios corporales, ampliándose a veces con el modelado, la jardinería y la gimnasia según los medios de que se dispone.
4. La enseñanza es puramente individual y familiar, el maestro está siempre en íntima relación con el alumno, el cual permanece cada día en la Institución el mayor tiempo posible, para que la acción educadora sea continua.
5. Los principios de Froebel, sobre que tan rápidamente se reorganiza en todas las naciones la educación de la primera infancia, cree la Institución, de acuerdo con las tendencias de aquel pedagogo, que pueden y deben extenderse a todos los grados, poniendo al discípulo en contacto con la realidad; dejándolo siempre que sea posible en media de la naturaleza; haciéndole observar todas las cosas directamente (intuición); procurando que no pierda su alegría en el trabajo.
6. Las excursiones escolares, que se llevan a cabo por la Institución, en mayor escala que en ninguna otra escuela de Europa y en condiciones maravillosamente

⁸⁷ Véase Prospecto para el curso de 1885-86. *BILE*, IX (1885), p. 285

económicas, son principalmente arqueológicas, geográficas, geológicas, agrícolas, botánicas e industriales. Cursos completos hay, como los de historia de la pintura, escultura y artes decorativas que se dan exclusivamente en los museos, cuyos colecciones se aprovechan también en los demás estudios. Muchos alumnos han visitado ya las principales regiones de España, y algunas de las excursiones de verano han llevado a Portugal y Francia.

7. Los libros de texto se sustituyen por los cuadernos de notas de los alumnos, que revisan los profesores. Con esto se desenvuelve el trabajo personal, único fructuoso. Casi todo el estudio lo hacen en las clases, y para casa se les encomiendan muy pocas tareas, aun en las secciones últimas, y nunca en el concepto usual de preparación de las lecciones.
8. La Institución no se propone tan solo «enseñar» e «instruir», sino a la vez, y muy principalmente, «educar»; su objetivo no se reduce a preparar a los alumnos para ser en su día abogados, médicos, ingenieros, etc.; sino, ante todo, hombres capaces de dirigirse en la vida y de ocupar digna y útilmente el puesto que les esté reservado. Para ello tiene que atender, tanto por lo menos que a la inteligencia de sus discípulos, a sus sentimientos, a su moralidad, hábitos, manera y desarrollo físico, acercándose al espíritu de la educación inglesa, que tiende a formar al hombre vigoroso de cuerpo y alma, culto y varonil. De aquí las frecuentes y largas expediciones por el campo y las montañas, y los juegos de gran movimiento y esfuerzo al aire libre (desde el marro y la pelota al *rounders* y al *paper chase*), dirigidos por los mismos maestros, que siempre toman parte en ellos con los discípulos.
9. Respecto a la disciplina, enseñanza moral y vigilancia, la Institución representa una protesta contra el sistema corruptor de exámenes, de premios y castigos, de espionaje y garantías exteriores. Espera el progreso y la corrección moral de sus alumnos, de la intimidad personal en que el maestro vive con ellos y del influjo que este régimen permite para despertar en sus conciencias el sentimiento del deber y el respeto a sí mismos.

2.7. LA CONSIDERACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR

Para Giner lo primero era el maestro y el niño. Así lo expresaba como rector de la Institución en el discurso inaugural del curso académico 1880-81: «Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios naturales; cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos»⁸⁸. El maestro, el niño y la naturaleza, siguiendo la tradición krausista, componían la trilogía ideal para la transmisión educativa. Giner, en el discurso pronunciado en la Institución con motivo de la inauguración del curso académico 1880-81, se manifestaba así:

*Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni rien ni alborotan, es que están muertos (...) Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio (...) Sustituíd en torno del profesor todos esos elementos clásicos (...) Vedlos excitados por su propia, espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo (...) Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas (...) Y entonces, la cátedra es un taller, el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno (...)*⁸⁹

Sin embargo, el tema del espacio ocupa un lugar importante entre los principios pedagógicos de la Institución Libre; la consideración de la escuela no como un sitio en el que a la fuerza se atormenta al niño para enseñarle, sino como el pequeño mundo en que éste realiza, alegre y satisfecho, las más hermosas obras de su vida.

Son conocidos los avatares por los que pasó la ILE por conseguir un lugar idóneo en el que desarrollar su actividad. Entre las preocupaciones pedagógicas de Giner se hallaba, pues, el apartado de las construcciones escolares

⁸⁸ Francisco Giner. Discurso inaugural... *Op. cit.*, p. 141.

⁸⁹ *Op. cit.*, pp. 138-139.

y las condiciones higiénicas de las mismas. Frente al hacinamiento, la humedad, la falta de luz y ventilación, tan características de nuestra escuela pública de aquel tiempo, en «Grupos escolares» señalaba: «Cuando la abundancia del terreno lo permita, sería lo mejor establecer cada escuela en un pequeño pabellón separado, rodeado por todas partes de aire, de luz y de verdor; este es el supremo ideal de toda escuela, y aun de toda sección, por no decir de toda clase»⁹⁰. Y sus ideas fueron puestas en práctica en las construcciones escolares que la Institución Libre llevó a cabo, enviando, además, instrucciones y croquis para escuelas, gratuitamente, a quienes las solicitaran, entre ellas, las de Vigo, durante la época en que fue alcalde Jacobo Domínguez Iglesias y arquitecto municipal el institucionista Justino Flórez Llamas:

*Unos y otros son debidos al Arquitecto de la Institución, D. Carlos Velasco, y conformes a los programas redactados al efecto por la Junta de Profesores, de acuerdo con las más rigurosas exigencias de la pedagogía y de la higiene; sintiendo no poseer la copia del croquis, poco antes enviado para las escuelas de Vigo, cuyas obras se hallan bastante adelantadas*⁹¹.

En otro texto de Giner leemos:

*Con arreglo a estos principios (por lo menos hasta donde ha sido posible, a causa de tener que acomodarse a ciertas necesidades locales), se han proyectado hasta hoy, además del nuevo edificio de la Institución, obra del arquitecto Sr. D. Carlos Velasco, los siguientes: Dos escuelas elementales y un grupo escolar en Vigo (una de aquellas -la de niños- funciona ya hace un año. Otras dos, dirigidas también por el señor Velasco, en Navalcarnero (en construcción ambas). Los grupos escolares de Salamanca*⁹².

Relacionado con el espacio, y para la educación de la infancia, en España fueron los institucionistas, junto con los regeneracionistas y liberales los que introdujeron el *kindergarten*⁹³.

⁹⁰ Francisco Giner (1889). Grupos escolares. En *Educación y enseñanza*. Madrid: Imp. de «El Tajo», p. 173

⁹¹ *BILE*, VI (1882), Suplemento al N° 127, p. 1.

⁹² Francisco Giner (1884). *El edificio de la escuela*. Madrid: Est. Tip. de El Correo, p. 47.

De connotaciones froebelianas, en Galicia, podemos señalar la creación del «Colegio Laico Fröebel» de primera enseñanza no oficial, en la ciudad de A Coruña, patrocinado por la Sociedad «La Antorcha Galaica de Libre-Pensamiento» (1909). Y en Pontevedra, en 1910, luego de las oportunas gestiones del Alcalde con el propietario José Riestra López, Marqués de Riestra, el ayuntamiento cedió gratuitamente al Estado un terreno en la confluencia de las calles Alfonso XIII, Echegaray y Plaza de Concepción Arenal, para la construcción de una escuela de párvulos, sistema «Froebel»⁹⁴. El entonces joven arquitecto institucionista Antonio Flórez Urdapilleta, nacido en Vigo en 1877, hijo de Justino Flórez Llamas, fue el ganador del concurso convocado por la Junta Facultativa de Construcciones Civiles del Estado. La construcción se retrasó. Por fin, en 1923 se adjudicaban las obras a Manuel Fontao García, vecino de Cerdedo. Después de ciertas demoras, la obra remató en 1936. Pero, a comienzos de la guerra civil, el edificio fue incautado por la Autoridad Militar, destinado a cuartel durante siete años. Devuelto en 1944, se convirtió, por fin, en Grupo Escolar con seis grados. El



Fig. 5. Fachada del CEIP Froebel de Pontevedra en la actualidad, obra del arquitecto Antonio Flórez Urdapilleta (Foto de los autores, 2014)

⁹³ P. Lahoz Abad (1991). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10, pp. 107-133.

⁹⁴ Ayuntamiento de Pontevedra. *Libro de Actas de Sesiones del Ayuntamiento* (1908-1936).

edificio en dos alturas se caracteriza por la fachada con grandes ventanales, una galería alrededor de un patio central y torres laterales. Sirvió de Graduada, de Escuela Normal para Maestros, mientras se acondicionaba de nuevo el edificio de Montero Ríos, que había servido de cárcel durante la guerra, y como Escuela Aneja a la Normal hasta el traslado de ésta al nuevo edificio en la Avenida de Buenos Aires, en 1964. En la actualidad acoge el CEIP «Froebel»⁹⁵.

2.8. LA CULTURA POPULAR EN EL CURRÍCULUM

La Institución Libre de Enseñanza se preocupó por la educación artística. Fue en ese sentido, al igual que en muchos otros, un centro verdaderamente innovador. Iniciaron esa preocupación Cossío y Riaño. Durante las excursiones se visitaban museos y monumentos. Además de la afición por la pintura, Cossío comenzó en 1892 a impartir un curso de historia de la arquitectura. Frente al tantas veces calificado de «elitismo cultural», descubrimos en la ILE una vertiente vinculada a la más pura tradición popular, un aspecto particular de la educación artística. El tema ya ha sido tratado por nosotros en otra ocasión⁹⁶. Dice Yvonne Turin⁹⁷:

La Institución, por paradójico que ello sea, lanzó con gran éxito en España, a finales del siglo XIX, ese movimiento de investigación y vuelta a las tradiciones. Para los fundadores era eso un modo de expresar su amor por la verdadera realidad española. Gustaba en la Institución recorrer el campo, pero también los pueblos castellanos y andaluces en busca de alguna vieja plaza, de una bella casa o simplemente de una ventana decorada con el escudo del lugar. Gustaba escuchar las canciones y admirar las costumbres locales.

⁹⁵ Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2014). El colegio Froebel de Pontevedra, del proyecto de escuela de párvulos al modelo de colegio público. Vicisitudes y perspectivas de futuro. En Badanelli Rubio, A. M., Poveda Sanz, M. y Rodríguez Guerrero, C. (Coords.). *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 547-557.

⁹⁶ Vid. A. S. Porto Ucha (1996). Cultura popular. A ILE, Portugal e Galicia. *Raigame*, 2, pp. 62-68.

⁹⁷ Yvonne Turin, Op. Cit, p. 208

La cuestión, como muy bien precisa Fernando Millán, «no se plantea, evidentemente, desde la perspectiva institucionista como una cuestión sentimental»; al hablar del legado de la ILE, y analizando las características básicas de la Institución que la diferencian del resto de las instituciones pedagógicas españolas de la época, en el apartado de la educación estética el autor comenta la anterior afirmación de Turin:

Frente a una historia oficial que trata de presentarnos la imagen de un país fuertemente asentado sobre la tradición católica, singularizadamente representada por la Monarquía, y cuyos rasgos más característicos vendrían determinados por la incultura, la ingobernabilidad y la barbarie, la I.L.E. intentará demostrar, a través del reencuentro con la cultura popular, que más allá de la imagen prefigurada, existe una historia real de nuestro pueblo; una historia que nos lo presenta desligado de las normas oficiales, ávido por la cultura, laborioso y dotado de un ingenio natural difícilmente comparable⁹⁸.

Para el autor no hay paradoja: Es «la permanente lucha de la corriente heterodoxa de nuestro tiempo, que sólo en muy breves espacios de nuestra historia puede ver la luz, frente a la corriente ortodoxa que de modo habitual ha dado, externamente, el tono a nuestro devenir histórico».

Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao, en su estudio introductorio sobre María Sánchez Arbós, recogen una cita de A. Jiménez-Landi sobre José Ontañón (profesor de canto de la ILE y suegro de María Sánchez Arbós), en la que se nos recuerda cómo «en torno suyo, y del pequeño armonio que había pertenecido a don Fernando de Castro, los niños de las clases primeras aprendían canciones populares españolas y melodías clásicas, a las que el mismo Ontañón y don Francisco, ponían letras para que las cantasen sus alumnos»⁹⁹.

Además de recorrer el campo, mediante el método de las excursiones escolares también se visitaban las poblaciones en busca de monumentos

⁹⁸ Fernando Millán (1983). *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres-Editor, p. 47. Los entrecomillados pertenecen a esta página.

⁹⁹ Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago (1999). Introducción. En Sánchez Arbós, M: *Mi diario*. Diputación General de Aragón y Caja de Ahorros de la Inmaculada, pp. 21-54.

históricos y de pequeños detalles del saber popular. Se escuchaban canciones, se hacían apuntes de ellas, se admiraban las costumbres locales, etc. Los profesores de la ILE se encargaban de compartir esta inclinación con sus alumnos. El hecho debe incluirse en los programas de acción regeneracionista que otros autores próximos a la ILE, como Costa y Unamuno, defendieron, combinándose con el regionalismo cultural en la búsqueda de la vena popular de la educación.

Giner y Cossío fueron, como es sabido, el alma de la Institución. Mientras que para Cossío el arte ocupaba un lugar central, para Giner el interés estaba en las personas; en él destacaba su «curiosidad universal». En la Institución había tres clases de excursiones: diarias, para estudiar in situ cualquier aspecto de la realidad (un motor, una calle, un museo), de fin de semana, a los lugares próximos a Madrid, y, finalmente, las correspondientes a las vacaciones, de mayor alcance.

En 1880 Francisco Giner y Ricardo Rubio viajan por Castilla y León con sus alumnos. Visitan monumentos y otros lugares de interés artístico. Después, por tierras santanderinas, recorren San Vicente de la Barquera, Cabuérniga y las cuevas de Altamira, que entonces todavía no estaban reconocidas oficialmente. Dos profesores de la ILE, Quiroga y Torres Campos, con un donativo de 250 pts., estudiaron las cuevas y emitieron un informe sobre la antigüedad y valor de las mismas¹⁰⁰.

El *Boletín de la Institución* fue un poderoso medio de difusión de estas experiencias. Antonio Machado Álvarez, padre del poeta Antonio Machado –este, educado con su hermano Manuel en las aulas de la Institución–, publicó en el *BILE* varios trabajos sobre arte y folclore, como «Algunas notas características de los cuentos populares» (1882), «Folk-Lore extremeño: cuento de la Palomita» (1883), «Juegos infantiles españoles» (1884), «Terminología del Folk-Lore, por Mr. E. Sidney» (1884), «Terminología del Folk-Lore, por Mr. A. Nutt» (1884), «La ciencia del Folk-Lore, por Mr. G.L. Gomme» (1885), «Datos para el Folk-Lore del mar, por el Reverendo Walter Gregor» (1885), «Ensayo de juegos y

¹⁰⁰ Noticias. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 16 de octubre de 1880.

canciones infantiles, de A. Gianandrea» (1885), «Los museos cantonales y los folk-lóricos» (1885), «Apuntes para el Folk-Lore de Aravaca» (1886), y «La sexualidad en las coplas populares» (1884), trabajo en que toma como base el *Cancionero popular gallego* de José Pérez Ballesteros, director del Instituto de A Coruña desde 1873 hasta su jubilación. El mismo D. Antonio Machado y Álvarez, licenciado en Filosofía y Letras y en Derecho, figura como profesor especial en la Institución, en la materia «Ciencia del Folk-Lore»¹⁰¹. Entre la bibliografía sobre el folclore gallego también se cita en el *BILE* un «Cuestionario del Folk-Lore gallego establecido en La Coruña el día 29 de diciembre de 1883», y publicado en Madrid en 1885¹⁰², y del que eran autores Cándido Salinas, Antonio y Francisco de la Iglesia, comisionados por la Sociedad *El Folk-Lore Gallego* de A Coruña; en él se recogen datos sobre etnografía, tradiciones, costumbres, creencias y artes populares en Galicia.

En el Prospecto para el curso 1885-86 se insiste en las excursiones escolares que se hacen –citando *The Times* (octubre de 1884)– «en mayor escala que en ninguna otra escuela de Europa y en condiciones maravillosamente económicas», con visitas a las principales regiones de España, y que «algunas de las excursiones de verano han llegado a Portugal y Francia». El Prospecto cita más de cien sitios arqueológicos y artísticos visitados. Entre ellos, Toledo y el resto de las provincias próximas a Madrid, Asturias, León, Astorga, Ponferrada, Carracedo, Villafranca del Bierzo, Lugo, Coruña, Santiago de Compostela, Porto, Coimbra, Pombal, Leiria, Batalha, Alcobaça, Caldas y Lisboa. A esa excursión memorable de 1883, en que Giner pasó por Pontevedra, Redondela y Vigo –donde se entrevistó con el alcalde Jacobo Domínguez– se ha referido Eugenio Otero Urtaza en su estudio sobre Cossío, con abundante y pormenorizada información¹⁰³. Es conveniente destacar la escasez de comodidades en estos viajes. Profesores y alumnos viajaban en carruajes o trenes de tercera con pases especiales, para lo que se hacían gestiones con la compañía ferroviaria.

¹⁰¹ Prospecto para el Curso de 1885-86. *BILE*, VIII (1884). Final del tomo

¹⁰² *BILE*, IX (1885), p. 94.

¹⁰³ Eugenio Otero Urtaza (1994). *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid: CSIC y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 133 y ss.

En su referencia a la *Guía de Portugal* elaborada por Francisco Giner y su hermano Hermenegildo, comenta Bernardino Machado:

*D. Francisco, que estudara a preceito, como tudo, a primorosa arte industrial do seu país, tinha um verdadeiro enlévo pela ceramica das Caldas da Rainha na estilisação original de Bordalo Pinheiro. Formosos exemplares dessa nossa louça tão característica adornavan a sua sala de trabalho*¹⁰⁴.

Ese amor por el arte existía también en la casa de la familia Riaño, en la calle del Barquillo, un pequeño museo de arte popular frecuentado por los amigos de la ILE. Las porcelanas del Retiro y de Alcora alternaban con la cerámica de Talavera y de Manises. Juan Facundo Riaño¹⁰⁵ fue un personaje central en esa devoción institucionista por el tema del arte, junto a su esposa, Emilia Gayangos.

A partir de 1891, la actividad estival de Giner derivó hacia Galicia, a la quinta que la familia de su discípulo predilecto Manuel B. Cossío poseía en S. Fiz de Vixoi en Bergondo (A Coruña). El «Mirador» de San Victorio se dice que fue el lugar donde Cossío fraguó su célebre estudio artístico sobre *El Greco*.

Siguiendo la tradición krausista, Giner gustaba de dar largos paseos, como los seguidos por las Mariñas de Betanzos y por las playas de Gandarío y A Lagoa. Fruto de estos recorridos, Giner escribió en 1896 un artículo en el *BILE* sobre la catedral de Lugo¹⁰⁶, con un apartado sobre la arquitectura en Galicia, y con referencias al Bierzo, a la Iglesia de Sta. Eulalia de la Espenuca, S. Pedro de Oza, etc¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Bernardino Machado (1930). Alice Pestana. *BILE*, LIV, p. 125.

¹⁰⁵ Juan Facundo Riaño y Montero (1829-1901), natural de Granada, fue catedrático de Bellas Artes de la Escuela Superior de Diplomática y una reconocida autoridad europea en el campo de las artes decorativas. Desde 1870 fue consejero del Museo de South Kensington en Londres, germen del Museo Victoria y Alberto, para la adquisición de antigüedades españolas. En 1878 fue nombrado director del Museo de Reproducciones Artísticas de Madrid. Se casó con Emilia Gayangos Revell, hija del arabista Pascual Gayangos.

¹⁰⁶ Francisco Giner (1896). La Catedral de Lugo. *BILE*, XX, pp. 28-32; 52-57.

¹⁰⁷ Para la época de la JAE, remitimos, en todo caso, a Ángel S. Porto Ucha (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, op. cit., pp. 165-167.

2.9. LA EVALUACIÓN EN EL SENTIR DE LA ILE

El tema de la evaluación en el sentir de la ILE habría que situarlo desde la perspectiva más amplia de los binomios educación-instrucción y evaluación-exámenes, a los que hacía referencia León Esteban Mateo hace ya años¹⁰⁸.

Recordemos que la ILE nace en 1876 como un centro privado, bajo la impronta de Francisco Giner de los Ríos y un estrecho grupo de colaboradores. El art. 15 de los Estatutos resume todo su ideario. Es conocida la continua preocupación gineriana por la tensión existente entre la educación y la instrucción. En ello radica una de las críticas más implacables del fundador de la ILE a la enseñanza tradicional de nuestro país: «La concepción del niño como un recipiente vacío al que, desde pequeñito, hay que convertir en un almacén de conocimientos y saberes»¹⁰⁹. Frente al sentido de dispuesto, activo y práctico que el niño debe tener para llegar al conocimiento de las cosas, se alza la noción de almacén o depósito, como algo muerto, inamovible.

Si nos fijamos en algunos de los principios de la ILE: educación integral, no sólo instruir, sino educar, educación activa, sustitución del libro de texto por el de consulta, educación unificada, unidad y continuidad de la enseñanza primaria y secundaria, relación profesor-alumno, educación cíclica..., en cada una de estas ideas podemos hallar elementos para comprender el rechazo institucionista a los exámenes. Cada uno, de acuerdo con la estructura de la individualidad humana, ha de edificar su personalidad, mediante la transformación de sus facultades en una unidad armónica.

Tal como señala Giner en *Ensayos sobre Educación*¹¹⁰, el examen es una formalidad vituperable, perturbadora de la actividad. En ningún momento muestra signos atenuantes para su implantación. Nunca podrá reemplazar «la prueba variada y continua que el alumno, colocado en las condiciones normales

¹⁰⁸ León Esteban Mateo (1977). La evaluación educativa en sentir de la ILE (Institución Libre de Enseñanza). *Educadores*, 94, pp. 557-567.

¹⁰⁹ Antonio Jiménez García (1985). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel, p. 152.

¹¹⁰ Francisco Giner. *Ensayos sobre Educación*, Madrid: La Lectura, p. 314 (cit. por León Esteban, p. 560).

de su vida diaria dentro de la clase misma, da involuntariamente dentro de sí propio ante el profesor»¹¹¹.

Congruente con su pensamiento, si bien en los primeros años de la Institución los alumnos se examinaban oficialmente en el Instituto San Isidro, mediante un criterio de presentación muy restrictivo que garantizaba el éxito completo, a partir del curso 1880-81, en que se adoptó la fusión definitiva de la primera y segunda enseñanza, mediante un sistema cíclico de estudios, con abandono de los planes oficiales del bachillerato, Giner se mostró totalmente contrario a esta práctica, lo cual acarreó problemas graves y, por otra parte, un mayor compromiso. Los alumnos, o bien se presentaban por su cuenta, o se acogían al examen final de grado, previsto por los Decretos de 29 de septiembre de 1874 y 27 de octubre de 1875.

Sería, sin embargo, un error pensar que Giner no es partidario de lo que hoy entendemos por evaluación de los alumnos. Lo que él rechaza es el procedimiento de control a través del examen, mediante el cual el profesor es incapaz de ofrecer objetividad. Recogemos su pensamiento en *Pedagogía Universitaria*: «Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay otra educación posible?»¹¹².

El tema de los exámenes fue una preocupación constante en el grupo institucionista. Entre los institucionistas que emitieron su juicio sobre el tema de los exámenes, a los que hace referencia también Esteban Mateo, figura Alfredo Calderón, el cual, criticando el sistema de enseñanza de su tiempo, manifestaba:

*Nuestra enseñanza mecánica y formalista, con sus programas medidos a compás, con sus manuales de preguntas y respuestas, o poco menos, con sus exámenes a la suerte, aboga la espontaneidad y acostumbra a los muchachos a tomar hecho el pensamiento del texto o la voz del profesor*¹¹³.

¹¹¹ Francisco Giner de los Ríos (1882). Más contra los exámenes. *BILE*, t. VI, pp. 114-116.

¹¹² Francisco Giner. *Pedagogía Universitaria*. Madrid: Calpe (cit. por León Esteban, Op. cit., p. 559).

¹¹³ Véase Alfredo Calderón (1889). Enseñanza Homicida. *Escuela Moderna*, 94, pp. 7-11.

También Manuel B. Cossío, continuador del proyecto de Giner en la ILE e inspirador de muchas de las reformas oficiales de su tiempo, afirmaba en sentido crítico: «El examen que se ha considerado como clave de toda la arquitectónica escolar y que continúa hoy siendo de hecho, comienza para muchos a perder sus virtudes, y es ya, para no pocos, un elemento perturbador en la obra de la educación humana»¹¹⁴. Sobre las reformas que reclamaba la educación nacional, entre las que consideraba inmediatamente «gacetales», señalaba Cossío en 1899: Para segunda enseñanza, «supresión radical de los exámenes por asignaturas. Cada profesor en su curso decide si el alumno ha de pasar o no al inmediato». Para la enseñanza superior: «Disminución de exámenes, empezando por suprimir el actual sistema de los anuales, por asignaturas»¹¹⁵

En 1919 publicaba la ILE en su Boletín un Informe que le había solicitado la Comisión del Consejo de Instrucción Pública sobre la Reforma de la segunda enseñanza en España. Una vez más los miembros de la Corporación de la ILE expresan su pensamiento –que ya figuraba en el prospecto para el curso 1881-82, recogiendo el propósito formulado dos años antes en sus Juntas– sobre «fundir, hasta donde fuese posible, la primera enseñanza y la segunda bajo la idea capital de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra; y de que las dos juntas deben formar, en consecuencia, un grado único y continuo de educación –el de la educación general–»; sobre los exámenes, «los profesores en cada clase, y el claustro en conjunto, decidirían de las aprobaciones sin más ejercicios que los resultados del trabajo diario y el conocimiento personal de la formación del alumno»¹¹⁶.

La postura de la ILE continúa invariable. El Programa de 1934 sigue reafirmandose en que la Institución se propone, ante todo, educar a los alumnos. «Trabajo intelectual sobrio e intenso (...); absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de

¹¹⁴ Manuel B. Cossío (1897). Los problemas contemporáneos de la Ciencia de la Educación. *BILE*, t. XXI, p. 73.

¹¹⁵ Manuel B. Cossío (1982). La reforma escolar. *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*. Madrid: MEC, t. III, pp. 345-346.

¹¹⁶ La Segunda Enseñanza y su reforma. *BILE*, XLIII (1919), pp. 95-105.

emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores»¹¹⁷.

2.10. EL ALUMNADO

Los alumnos de la ILE nunca fueron muchos. El edificio proyectado en la Fuente de la Castellana estaba calculado para unos trescientos. Durante el primer curso de la Institución (1876-77), se alcanzaron los 255, 113 en la segunda enseñanza y en los estudios universitarios, y 142 en las enseñanzas complementarias. Jiménez García (1987: 147) nos ofrece los siguientes datos, tomados de las memorias del *Boletín*¹¹⁸:

CURSO	ALUMNOS	CURSO	AÑO
1876-77	255	1914-15	121
1878-79	158	1915-16	120
1879-80	234	1919-20	133
1880-81	268	1922-23	87
1891-92	35	1924-25	113
1903-04	118	1925-26	123
1904-05	135	1926-27	158
1905-06	150	1928-29	178
1906-07	154	1929-30	208
1907-08	200	1930-31	234
1908-09	190	1931-32	216
1911-12	190	1933-34	192
1912-13	128	1934-35	190
1913-14	130		

¹¹⁷ Programa. *BILE*, LVIII (1934), pp. 87-94.

¹¹⁸ Antonio Jiménez García (1987). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.

CAPÍTULO III

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS Y SU IDEARIO PEDAGÓGICO. VINCULACIÓN CON GALICIA

*En vez de enviar a las escuelas rurales
los Maestros incompletos, los de menos cultura (...),
enviemos a ellas los mejores Maestros (...),
enviemos hombres superiores, de elevada cultura,
de abnegación sin límites;
remunerémosles, no decorosa, sino espléndidamente,
(...) como un verdadero apostolado,
misioneros de la educación*

M. B. Cossío (1882). *Congreso Nacional Pedagógico*, p. 85.

3.1. LOS AÑOS DE FORMACIÓN

Francisco Giner de los Ríos nació en Ronda (Málaga) el 10 de octubre de 1839. Su madre, doña Bernarda, hija del abogado rondeño Francisco de los Ríos Zambrano, era hermana de Antonio de los Ríos Rosas¹⁹, el conocido hombre de Estado que apoyaría a su sobrino en la carrera de leyes. El padre de Giner, Francisco Giner de la Fuente, era funcionario de Hacienda. Del matrimonio nacieron tres hijos, José Luis (falleció joven, en 1876), Francisco y

Hermenegildo, este último padre de dos hijos, Gloria –que contraería matrimonio con Fernando de los Ríos Urruti– y Bernardo. Hermenegildo Giner de los Ríos, que estuvo siempre vinculado al krausismo, colaboró con su hermano en la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, aunque más tarde se incorporó a la enseñanza oficial. El conjunto de relaciones familiares y de amistad es básico en el entramado institucionista.

Francisco Giner cursó bachillerato en Cádiz y Alicante, y realizó estudios de Derecho en Barcelona y Granada. En la Universidad de Barcelona recibió influencias del filósofo positivista Llorens y Barba. Allí tuvo como profesor a Francisco Fernández González, uno de sus primeros contactos con las ideas krausistas. Giner se doctoró en Derecho en 1865 y en 1867 consiguió por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad de Madrid, a la que renunció en solidaridad con su maestro Julián Sanz del Río y el resto de los profesores expulsados de sus cátedras. Fue esta «la primera demostración pública de la coherencia gineriana entre su proclamación de varios principios básicos, sobre todo los de libertad y dignidad del ser humano, y la defensa de los mismos hasta las últimas consecuencias»¹²⁰.

Giner mantuvo contactos con los krausistas alemanes¹²¹, pues como señala José Castillejo:

Recibió inspiraciones de Kant y Rousseau; recogió el sentido de unidad de Hegel y la síntesis de Naturaleza y Espíritu de Schelling; aceptó el proceso de formación del

¹¹⁹ Antonio de los Ríos Rosas, natural de Ronda, destacó como eminente jurista en el período isabelino. Durante su etapa de embajador en la Santa Sede llevó las negociaciones del Concordato de 1851. De perfil moderado, presidió el Congreso de los Diputados en 1863-64, 1865-66 y 1872. Fue miembro de la Real Academia Española y presidente del Ateneo de Madrid. Murió en Madrid en 1873. Personalidad frugal y de recio carácter, influyó grandemente en su sobrino (Vázquez Ramil, 2016: 66).

¹²⁰ Julio Ruiz Berrio (1995). Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). En *Perspectivas* (87-88) (1993). Recogido en Zaghoul Morsy (dir.): *Pensadores de la educación 2*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO / Oficina Internacional de Educación, pp. 575-589.

¹²¹ E. M. Ureña y J. M. Vázquez Romero (2003). *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes. Correspondencia inédita. Con introducción, notas e índices*. Madrid: Universidad Complutense/Facultad de Derecho. El libro incluye las cartas escritas por Leonhardi, Röder y Hohlfeld a Giner, traducidas al castellano; E. M. Ureña (1993). *Cincuenta cartas inéditas entre Sanz del Río y krausistas alemanes (1844-1869). Con introducción y notas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

*derecho en la conciencia del pueblo, que la escuela histórica de Savigny había desentrañado; aprovechó las conquistas del positivismo y de la Sociología, el análisis psicológico de Wundt, la dirección idealista de la escuela teológica y la solidez armónica del sistema de Krause*¹²².

De todas estas influencias, el sistema filosófico de Krause fue el más determinante en su personalidad y en su ideario, caracterizado por el «racionalismo pragmático».

Giner no participó directamente en la dirección administrativa de la ILE, aunque fue siempre «el alma» de la Institución desde su creación: «Su vida y su obra marcharán desde ese momento unidas a las vicisitudes históricas de la Institución, hasta el momento mismo de su muerte, acaecida en Madrid, en febrero de 1915»¹²³. A su muerte, Antonio Machado, el gran poeta de la Generación de 98, educado en la aulas de la Institución, dedicaba en las páginas del *Boletín de la ILE* (también en el *diario España* del 26 de febrero) aquella hermosísima elegía, «homenaje póstumo a su memoria»: «(...) Sólo sabemos que se nos fue por una senda clara,/diciéndonos: Hacedme/un duelo de labores y esperanzas (...)»

Giner mantuvo contactos con Portugal¹²⁴ y con Galicia. Continuador de su obra fue Manuel Bartolomé Cossío, uno de los primeros alumnos de la Institución y luego profesor, y el discípulo predilecto de Giner. Entre otros cargos, en 1901 se encargó a Cossío la cátedra de Pedagogía General del Museo Pedagógico Nacional, y en 1904 fue nombrado catedrático de Pedagogía Superior en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

¹²² J. Castillejo (1926). Prólogo. En Giner, F. Obras completas. Vol. XIII. *Resumen de Filosofía del Derecho*. Madrid: La Lectura (cit. por RUIZ BERRIO, J.: Op. cit., p. 577). Este autor añade las influencias de nombres como Ahrens y Spinoza.

¹²³ Herminio Barreiro Rodríguez (1985). Giner de los Ríos, Francisco (1839-1915). En Escolano Benito, A. (Coord.). *Historia de la Educación II*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya, pp. 164-166.

¹²⁴ A. S. Porto Ucha (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada – A Coruña: Edición do Castro. Del mismo autor (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, Sada – A Coruña: Edición do Castro

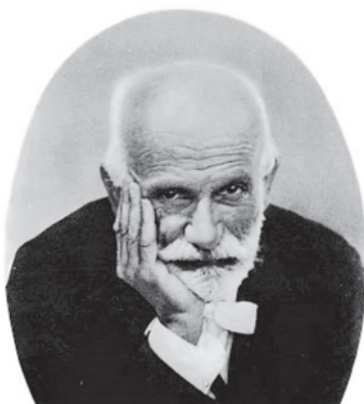


Fig. 6. Francisco Giner de los Ríos (verano de 1906). Fundación Francisco Giner de los Ríos.

3.2. EL IDEARIO PEDAGÓGICO DE GINER DE LOS RÍOS

El ideario pedagógico de Francisco Giner se basa en una sólida antropología pedagógica. Su concepto de hombre entronca con la tradición humanista española que arranca de Vives; se trata de una concepción renacentista que sitúa al hombre como protagonista de sus elecciones, valorándose a sí mismo con espíritu de libertad, sin que ello suponga negación de la vocación espiritual.

Giner busca formar al «hombre nuevo» español. Ese hombre armónico, con reminiscencias krausistas, que Giner concibe, está inspirado en el modelo del *gentleman* inglés. El sentimiento de la personalidad (sinceridad, valor, *self-help*, honor, etc.), el cuidado y desarrollo de las fuerzas físicas y los modales son las tres cualidades que don Francisco más valoraba de la educación inglesa, que le sirvió como paradigma. Giner viajó por Inglaterra, acompañado de Cossío, su discípulo predilecto, que contraería matrimonio con una gallega (Carmen López Viqueira, tía de Juan Vicente Viqueira). Giner fue un enamorado de las costumbres y forma de vida inglesa, según nos cuenta Pijoán¹²⁵.

¹²⁵ J. Pijoán (1932). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Madrid: Espasa Calpe. El libro fue reeditado por el Colectivo Cultural «Giner de los Ríos» de Ronda, en 1998.

Con Giner de los Ríos se produce un giro, un paso del caballero español tradicional, que Cervantes nos plasma magistralmente en *Don Quijote de la Mancha*, al hombre nuevo adornado de virtudes novedosas: buenas maneras, discreción, tacto... Como dice Gómez Molleda, se pasa de la concepción del hombre que confiere a la vida un sentido trascendente, a la del hombre nuevo institucionista, para quien el sentido de la vida se había hecho inmanente a la vida misma¹²⁶. Amor a la naturaleza, sentido estético, sacrificio, respeto por la ley y tolerancia a las opiniones ajenas son algunas de sus las características esenciales.

En la ILE Giner de los Ríos recoge las corrientes europeas que impulsan la educación física y los deportes; y así, las tardes de los miércoles se destinan a salidas de alumnos y profesores a las afueras de Madrid, para practicar, junto al marro y la pelota, otros deportes que Giner cita como elementos capaces de transformar la anquilosada y recluida escuela tradicional. El modelo de «hombre armónico» que D. Francisco preconiza, capaz de llevar a cabo la transformación de la sociedad española, ha de estar sustentado en una vigorosa educación física, con el cultivo de la gimnasia y el deporte; en la formación estética y de la voluntad, junto a los factores puramente intelectuales. Todo ello se pone en marcha en el programa de la Institución. Como indica Navarro de San Pío (2015: 52):

La pedagogía activa del institucionismo considera que la instrucción teórica no tendría sentido si no formase parte de una educación integral; para ello la memoria y la inteligencia han de cultivarse junto a otras facultades esenciales, como la imaginación, la voluntad, la conciencia moral, la sensibilidad estética y la salud física, que no suelen ser atendidas en el medio educativo.

Una de las grandes preocupaciones de Giner, derivada de esa avanzada visión, fue la necesidad de buscar un nuevo modelo de construcciones escolares, con espacio suficiente, aire y sol, donde, además de aulas amplias, existieran buenos campos de juegos. En el Primer Congreso Nacional Pedagógico de 1882,

¹²⁶ M^a Dolores Gómez Molleda (1981): *Los reformadores de la España Contemporánea*. Madrid: CSIC., p. 85.

la ILE tuvo oportunidad de dar a conocer estas ideas, que continuó defendiendo posteriormente, pues para Giner el aula era el lugar donde la infancia se protegía de la intemperie, pero el espacio natural era el campo, donde reinaban la luz y el aire puro; conectaba así Giner con el pensamiento higienista que prefería ubicar las escuelas en plena naturaleza, en oposición a los espacios populosos y congestionados de las ciudades (Lahoz, 1992: 108).

Sin embargo, aunque el estilo de vida escolar seguido en los centros ingleses era admirado por los españoles, no sucedía lo mismo con el esfuerzo realizado en Inglaterra por definir una teoría de la educación. Uno de los filósofos ingleses que se habían interesado por el tema era Spencer. En su teoría existían elementos tomados de Rousseau que atraían a los seguidores de Pestalozzi y Froebel. Entre ellos, las relaciones con la libertad del niño y su desarrollo físico. No obstante, a pesar de esa inclinación de la ILE por la educación inglesa, se advierte que los fundamentos utilitaristas de la moral positivista preconizada por Spencer no concuerdan con la orientación idealista de la Institución Libre de Enseñanza.

El ideario pedagógico de Francisco Giner es congruente con su formación krausista. A pesar de las duras críticas que el krausismo recibió en España, por considerarlo un movimiento caduco y de poca relevancia, para cierto sector de la juventud española el sistema armónico de Krause lo resolvía todo: el mito platónico, la panacea conciliadora de antagonismos, la división interna del hombre, la división de los pueblos y las ideologías, etc. El hombre español debería ajustar su vida al ideal de su destino, haciéndola solidaria con la naturaleza y con el mundo. Desde esa concepción filosófica, el programa pedagógico tenía que abarcar en primer lugar lo intelectual. Por otra parte, el hombre estaba obligado a formarse en el ámbito artístico: el hombre interiormente armonizado, ascendiendo al plano moral, a las «buenas maneras», será el sello de la generación krausista. El ideal era una España humana, racional y europea, caminando con los demás pueblos civilizados hacia la solidaridad universal.

De ahí que la ILE, y con ella Giner de los Ríos, proponga la educación como actividad formadora integral, no solamente transmisora de conocimientos. Se requiere una escuela neutra, que respete la conciencia religiosa del escolar; no

indiferencia ni escepticismo, sino estímulo de un sentimiento religioso abierto a los grandes problemas de la Humanidad, con el cultivo de la tolerancia. Se preconiza una prolongación de la escolaridad (entonces la escolaridad era obligatoria hasta los 9 años, según la Ley Moyano) y la necesidad de la educación preescolar (jardines de infancia). Se busca la continuidad de los estudios de primera enseñanza y bachillerato, el apoyo a la educación de la mujer y a la enseñanza privada. Se presta atención a la extensión universitaria, a la formación profesional obrera, a la enseñanza del arte, la música y los trabajos manuales. Se cuidan las excursiones y, en general, la apertura a la realidad exterior y el acercamiento al medio social. Se fomentan los métodos activos y creativos, con la eliminación de la coacción, la supresión de los exámenes, el amor por el trabajo y la enseñanza cíclica.

La finalidad de la educación para Giner es «formar hombres», desarrollar individual y socialmente sus potencialidades intelectuales, morales, afectivas y físicas. La escuela ha de ser la vida misma. Se trata de una actitud antiintelectualista, que reincorpora la razón en el ser integral del hombre. No se excluye el sentimiento religioso del alumno, pero se rechaza todo lo que suponga confesionalidad y dogmatismo. Frente a la escuela tradicional vigente y al sentir de la Iglesia, Giner defiende la coeducación. Además de sus argumentos naturales, morales, etc., con ella se pretende suprimir el estado de postración cultural en que se encontraba la mujer española de mediados del XIX. Las hijas de los profesores de la ILE serían las primeras en educarse, no sólo *como* los hombres, sino *con* los hombres (Vázquez Ramil, 2016: 71).

Giner utiliza el método socrático como «único autorizado en todo linaje de enseñanza». Aboga por una escuela activa, individualizadora y socializadora, el carácter cíclico de la enseñanza, el cultivo de la actividad y espontaneidad del niño. Dentro de la clásica división del sistema educativo, que desde Quintana imperaba en España, con la presencia de un nivel secundario, privilegio de la clase burguesa y que a nada conduce, Francisco Giner defiende sólo dos niveles de enseñanza: una enseñanza general, que ha de comprender la primera y segunda enseñanza unidas, y una enseñanza especial, profesional o superior. Son conocidas sus críticas sobre el estado de la Universidad. La misma ILE nació como alternativa a la «anquilosada y represiva» Universidad española. A intentar

subsanan sus deficiencias se dirigieron muchas de las innovaciones educativas de los institucionistas.

3.3. EL DISCÍPULO PREDILECTO, MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO

El 11 de septiembre de 1935 fallecía en Collado Mediano, en el querido Guadarrama de los institucionistas, Manuel Bartolomé Cossío¹²⁷. Fue Cossío, junto a Francisco Giner de los Ríos, el gran pedagogo de la Institución Libre de Enseñanza; además de primer director del Museo Pedagógico Nacional, fue el introductor de las Colonias Escolares en España, el primer catedrático de Pedagogía en la Universidad española, el «descubridor» de El Greco y el director de las Misiones Pedagógicas en la II República, entre otras múltiples actividades.

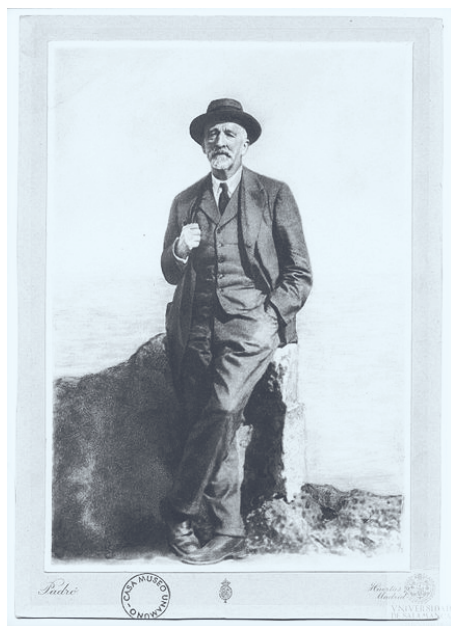


Fig. 7. Manuel Bartolomé Cossío. Fotografía de José Padro, hacia 1920. (Repositorio documental de la Universidad de Salamanca). Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Bartolom%C3%A9_Coss%C3%ADO

En 1897 Cossío fue nombrado profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid, donde impartió un curso sobre *Problemas contemporáneos de la ciencia de la Educación*, y en 1901 se encargó de la cátedra de Pedagogía General del Museo Pedagógico. En 1904 accedió a la cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de Filosofía y Letras de la Universidad Central, siendo el primer catedrático de Pedagogía en España.

El pensamiento de Cossío, de base krausista y froebeliana, defiende la educación integral y armónica, y se

¹²⁷ Con motivo del cincuenta aniversario de su muerte, recordábamos en 1985 su figura y su obra. Ángel S. Porto Ucha. Los vínculos gallegos de Manuel B. Cossío. *La Voz de Galicia*, 03-10-1985.

caracteriza por su reacción contra la educación intelectualista y abstracta. Los problemas de la educación, bajo la influencia de Giner, y su inclinación por el Arte, a través de Juan F. Riaño, hacen que Pedagogía y Arte aparezcan interrelacionados en su pensamiento.

Como institucionista, Cossío mantuvo contactos con los grandes educadores europeos e introdujo en España innovaciones como los juegos deportivos, las colonias de vacaciones y la práctica excursionista, con interés por la historia, el arte y la cultura popular; de hecho, Cossío, de forma novedosa y entroncada en el krausismo, defendía el arte como fundamento de toda obra educadora (Ortega Morales, 1996: 31). Se mostró, sin embargo, contrario a sistematizar por escrito su pensamiento, debido también a su intensa actividad práctica¹²⁸, pues ejerció como profesor en varios centros, viajó con frecuencia al extranjero, y participó en otras empresas, como la Fundación Sierra-Pambley de León¹²⁹. Muchos de los trabajos de Cossío fueron publicados en el *BILE* y en otras importantes revistas científicas. Fue crítico de arte y autor del libro *El Greco* (1907). Precisamente, en una carta al músico portugués Alejandro Rey Colaço, en cuya compañía y de Guillermo Cifré de Colonia vivió en 1879 en la calle Pavía, dice:

*(...) y allí [en San Victorio, Galicia] en el pabellón lejos de la casa, al extremo de la huerta, aislado por todas partes, con cuatro balcones a los cuatro puntos cardinales, y que toda la familia me consagró y respeta desde el primer día, allí fueron fraguadas y escritas palabra tras palabra, con alegría y con dolores, las 700 páginas de ese Greco cuyo primer engendro fue no ya en la calle Pavía, como tú dices, etc.*¹³⁰.

¹²⁸ Ángel S. Porto Ucha (2004). Manuel Bartolomé Cossío. En Negrín Fajardo, O. (Dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 289-301.

¹²⁹ Isabel Cantón Mayo (1995). *La Fundación Sierra-Pambley. Una institución educativa leonesa*. Universidad de León: Secretariado de Publicaciones. Entre las escuelas que puso en marcha don Paco Sierra, la experiencia profesional de Villablino necesita de un estudio especial en su proyección posterior hacia la industria en Galicia.

¹³⁰ Antonio Jiménez-Landi Martínez (1989). *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*. Alicante: Instituto de Cultura «Juan Gil Albero», p. 39.

3.4. LOS VÍNCULOS GALLEGOS DE LA INSTITUCIÓN

Aunque riojano de nacimiento, Cossío estuvo muy vinculado a Galicia por su matrimonio con Carmen López-Cortón Viqueira. Existía una línea común en el tronco familiar, a través del apellido Flores Calderón¹³¹. La familia



Fig. 8. Fachada del Pazo de San Victorio, en San Fiz de Vixoi (Bergondo). Foto de los autores (03/01/2019).

López-Cortón y Viqueira era propietaria de la quinta campestre de San Victorio, en San Fiz de Vixoi, (Bergondo, A Coruña). La casa grande aún conserva el nombre de Pazo de Cortón entre los más longevos del lugar.

Cossío participó durante sus estancias por tierras gallegas en actividades pedagógicas de distintas sociedades de A Coruña y Ferrol, junto a Francisco Giner. Y así, colaboró en la puesta en marcha de las Colonias Escolares de A Lagoa, entre Sada y Betanzos, en las que participaron también José López-Cortón (hermano de la esposa de Cossío), José Gutiérrez del Arroyo y Ramón Tenreiro¹³². Como ejemplo destaca la presencia de Cossío en el

segundo concurso del Ateneo Ferrolano, en el que fue premiada una Memoria de Rodrigo Sanz, *Información acerca de las escuelas oficiales y particulares del municipio rural de Fene*, a la que Cossío hizo una serie de observaciones que luego se incorporaron a la publicación¹³³.

¹³¹ Antonio Jiménez-Landi Martínez (1989), *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*. Op. cit. Figura al final de la obra el árbol genealógico familiar de Manuel Bartolomé Cossío.

¹³² Ángel Serafín Porto Ucha (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Op. cit., pp. 211 y ss. Más información sobre el particular en Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2018). No centenario de creación do Instituto-Escola: realización educativas dos institucionistas. *Innovación Educativa*, nº 28, p. 23.

Es verdad que ni Giner ni Cossío abundaron en reflexiones pedagógicas sobre Galicia. Sin embargo, es revelador el comentario de Xirau, al ser introducido por Manuel B. Cossío en su despacho del Museo Pedagógico:

(...) Galicia entera apareció ante mis ojos, incorporada, sólida, ágil, real. La tierra, su raíz telúrica y sus estratificaciones, la meseta y los ríos, los pinares y las «corredoiras» (...), las costumbres, las canciones y las danzas, el paganismo gozoso y sensual de las buenas gentes, las catedrales románticas, las peregrinaciones a Santiago, la torre de Hércules (...). El país entero flotaba ante mi imaginación. Cuando llegué a él no tuve más que reconocerlo»¹³⁴.

Y en el prólogo al libro de Alberto Aguilera Arjona (1916), *Galicia. Derecho consuetudinario*, Cossío hace una observación muy acertada, denunciando el endémico caciquismo gallego y aludiendo una vez más a la idea de «maestro misionero», que después desarrollaría en la II República: «Esta es una tierra privilegiada, y no le hace falta, como a toda nuestra pobre España, más que cultura y moralidad, que viene a ser lo mismo: Una legión de misioneros honrados y clarividentes que iluminen y enciendan esa alma esclavizada por toda clase de inmundo caciquismo»¹³⁵.

3.5. JUAN VICENTE VIQUEIRA

Profundizar en el árbol genealógico de Juan (Johan o Xoán) Vicente Viqueira López es remontarse a su bisabuelo José Luis López (de Cedeira), militar de carrera, que durante la Guerra de la Independencia en Galicia participó en la defensa contra los franceses¹³⁶. De su matrimonio con Benita Cortón (que al quedar viuda se casaría con un Arriví) nació José Pascual López Cortón. Este emigró a Puerto Rico a los doce años, para reunirse con un tío

¹³³ Rodrigo Sanz (1906). *Información acerca de las escuelas oficiales y particulares del municipio rural de Fene*. Ferrol: El Correo Gallego.

¹³⁴ Joaquín Xirau (1945). *Manuel B. Cossío y la Educación en España*. México: El Correo de México, p. 84.

¹³⁵ Prólogo de Cossío al libro de Alberto Aguilera Arjona, Galicia. *Derecho consuetudinario*. Madrid, 1916 (cit. por Xesús Alonso Montero en Institución Libre de Enseñanza. *Gran Enciclopedia Gallega*, t. 18, pp. 23-24).

cura, que vivía en Aibonito. Allí se dedicaba al negocio de muebles. Un trabajo de Miguel Villa, «Os galegos de Porto Rico»¹³⁷, nos permitió recabar información acerca de la presencia de Andrés Cortón Quintana de Pumares en la isla. Una vez establecido allí, generó una cadena migratoria de carácter familiar, entre cuyos eslabones se cuenta su sobrino José Pascual López Cortón, que llegó a Puerto Rico en 1829 y adquirió una mercería en 1840, que resultó ser un próspero negocio (Salgado, 2015). José Pascual regresó a Madrid, después de cumplidos los cuarenta años. Aconsejado por sus allegados, decidió casarse. Lo hizo con Julia Viqueira Flores Calderón, de una conocida familia compostelana. El estudio de las relaciones de parentesco es fundamental para analizar la vinculación con la gente de la ILE: Un bisabuelo de Manuel B. Cossío fue Manuel Flores Calderón, que cayó fusilado en 1831 en las playas de Málaga, junto con el general Torrijos y cincuenta liberales más, que se habían alzado contra el despotismo de Fernando VII¹³⁸.

Parece ser que la familia era muy devota de la Virgen y por eso en San Victorio se conservaría en un oratorio una imitación de una Purísima de Murillo, lo cual no impedía que parte de sus miembros fuesen librepensadores. José Pascual López Cortón sufragó, para celebrar el dogma de la Purísima¹³⁹, los gastos de los Primeros Juegos Florales celebrados en A Coruña el 2 de julio de 1861. Los trabajos presentados fueron recogidos en el *Álbum de la Caridad*, volumen que recopilaba, además, una buena parte de las composiciones gallegas escritas en aquellos años¹⁴⁰; de hecho, se considera la primera antología poética

¹³⁶ A. S. Porto Ucha (1993). *Língua e Escola em Joham Vicente Viqueira*. En Henríquez Salido, M^a do Carmo (Edit.). *Actas do III Congreso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza*. A Corunha: Associação Galega da Língua, pp. 267-275. Igualmente, A. S. Porto Ucha. *Influencias da Institución Libre de Enseñanza en Viqueira*. *Nós*, 4-6 (1986-87) e *Institucionismo e galeguismo en Xoán Vicente Viqueira*. *Grial*, 98(1987). Más, específicamente, Ángel S. Porto Ucha (2005). Juan Vicente Viqueira. En *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. Op. cit., pp. 268-292.

¹³⁷ Miguel Villa (2003). *Os galegos de Porto Rico 1830-1968*. En Rodríguez, J., Castro, J. M. y Soto, M. *Centro Galego de Porto Rico*. Ourense: Alternativa Editorial, pp. 22-38.

¹³⁸ El hecho fue representado por Antonio Gisbert Pérez en el cuadro *Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga* (1887-1888), actualmente expuesto en el Museo del Prado. Flores Calderón está a la derecha del general Torrijos, cogido de su mano y vestido con levita clara.

¹³⁹ Antonio Jiménez Landi (1987). *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*. Op. cit., p. 39.

¹⁴⁰ J. Naya Pérez (1974). López Cortón, José Pascual. En *Gran Enciclopedia Gallega*. t. 19, pp. 140-141.

del *Rexurdimento*, con contribuciones de Antonio de la Iglesia, Aurelio Aguirre, Rosalía de Castro, Manuel Murguía, Nicomedes Pastor Díaz, Juan Manuel Pintos y Eduardo Pondal.

Del matrimonio de José Pascual López Cortón con Julia Viqueira Flores Calderón nacieron tres hijos: Luisa, Carmen y José. La primera (madre de Juan Vicente Viqueira) se casó con su tío materno Vicente Viqueira Flores Calderón; Carmen, con Manuel Bartolomé Cossío; José, con Teresa Gutiérrez del Arroyo Cebreiro, de Pontedeume. El matrimonio tío-sobrino tuvo dos hijos: Juan Vicente (nuestro personaje) y María Luisa. Ambos se casarían con los hermanos Jacinta y Rubén Landa Vaz Coronado, naturales de Badajoz, descendientes de la escritora Carolina Coronado; su madre, portuguesa de Portel-Alentejo, era de cerca de Évora¹⁴¹.

Juan Vicente Viqueira (en adelante Viqueira) nació en Madrid en 1886¹⁴². A los pocos meses la familia se trasladó a Galicia, primero a A Coruña y luego, hasta que Juan Vicente cumplió doce años, a San Fiz de Vixoi, en San Victorio (Bergondo). Durante algún tiempo asistió al Colegio de Segunda Enseñanza de Betanzos¹⁴³; en 1898 se trasladó a Madrid y tuvo los primeros contactos con la ILE¹⁴⁴. En 1905 consiguió el grado de Bachiller como alumno libre en el Instituto de A Coruña. En 1911 se licenció en Filosofía en Madrid, si bien con anterioridad ya había estado en París, escuchando a Bergson y asistiendo a las clases de Bouglé, Durkheim, Ranh, Rodier y Martinenche¹⁴⁵. En 1911 obtuvo una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) para estudiar Psicología en Alemania¹⁴⁶. Trabajó con los profesores Müller, Husserl, Katz, Merkel, Riehl, Wundt, Simmel, Cassirer, etc. En la Fundación Penzol de Vigo se

¹⁴¹ X. V. Viqueira (1974). *Ensaíos e Poesías*. Vigo: Galaxia, p. 16.

¹⁴² Xesús Torres Regueiro (1987). *Xoán Vicente Viqueira e o nacionalismo galego*. Sada - A Coruña: Edicións do Castro; Ramón Regueira (1992). *X. V. Viqueira: Teoría e Praxe*. Padrón: Novo Século.

¹⁴³ X. V. Viqueira (1974). *Da Galicia de mañá*, Vigo: Galaxia, p. 6.

¹⁴⁴ Xesús Alonso Montero (1977). *Lengua, literatura e sociedade en Galicia*. Madrid: Akal, p. 205.

¹⁴⁵ Biblioteca de la Real Academia de la Historia (B.R.A.H.). *Fondo Giner de los Ríos*. Carta de Viqueira a Giner, de 19-12-1908 (Caja 14, Sobre 1908 (O-Z)).

¹⁴⁶ *Boletín Oficial del M.I.P. y Bellas Artes*. R.O. de 22/4/1912 (*Boletín* del 3/5). Prórroga de un año, según R.O. de 27/12/1913 (*Boletín* del 2/1/1914). Archivo de la Edad de Plata: Expediente JAE/151-346.

conservan los Libros Escolares de Viqueira en la Universidad de Berlín (1911 y 1912), de Lepzig (1912) y Gotinga (curso 1913-14)¹⁴⁷.

Desde Alemania, Viqueira envió a la JAE, como era preceptivo, una serie de trabajos, producto de la asistencia a las clases y laboratorios de los más eminentes psicólogos y filósofos¹⁴⁸. En 1913 consiguió el grado de Doctor en Filosofía en la Universidad de Madrid. Al estallar la Primera Guerra Mundial, volvió a Madrid e impartió clases en la ILE y un curso de Pedagogía para maestros en el Museo Pedagógico. Intentó hacer oposiciones a la cátedra de Lógica de la Universidad de Murcia, pero una enfermedad se lo impidió. Por fin, en 1917 ganó las oposiciones a cátedra de Psicología, Lógica y Ética del Instituto General y Técnico de Santiago de Compostela y, poco después, en noviembre del mismo año, consiguió el traslado al Instituto de A Coruña, donde permaneció hasta su prematura muerte en 1924. En mayo de 1917 contrajo matrimonio con Jacinta Landa Vaz Coronado.



Fig. 9 Sepultura de Juan Vicente Viqueira en el cementerio parroquial de San Juan de Ouces (Bergondo). A la derecha puede apreciarse la puerta, hoy cegada, que daba acceso a la sepultura, puesto que Juan Vicente fue enterrado en principio fuera del muro del cementerio de Vixoi, Bergondo (foto de los autores, 03/01/2019).

¹⁴⁷ Fundación Penzol (Vigo). *Documentos persoais e patrimoniais*. Caja 48 (1-2).

¹⁴⁸ JAE. *Memoria... años 1912 y 1913*. Madrid, p. 156; *Memoria... años 1914 y 1915*, p. 111.

Los restos de Viqueira reposan en el cementerio parroquial de San Juan de Ouces (Bergondo), que visitamos una fría y clara mañana de principios de enero de 2019. Una rosa blanca, cubierta de rocío, adornaba el sobrio sepulcro de mármol gris. En el año 2014 el Ayuntamiento de Bergondo colocó a los pies de la tumba un monolito con la efigie de Viqueira, en el «nonaxésimo aniversario da súa morte». A su lado descansan las cenizas de su hija Carmen, fallecida en México en 2014, que expresó el deseo de reposar definitivamente junto a su padre, muy lejos del país americano que la acogió como exiliada y donde desarrolló una notable carrera como bióloga¹⁴⁹.

Después de la muerte de Viqueira, su mujer, que era maestra, decidió dejar Galicia e ir a vivir a Madrid con sus tres hijos. Allí dirigió con José Castillejo la Escuela Plurilingüe, mientras los hijos asistían a clases en la Institución Libre de Enseñanza. La contienda de 1936 sorprendió de nuevo a la familia en Galicia. Fueron evacuados en un barco inglés. Luego, en la zona republicana, se hicieron cargo, en Barcelona y Albacete, de las Colonias del Gobierno puestas en marcha para acoger a los niños víctimas de la guerra. Mientras la hija mayor, Luisa, se trasladaba a la URSS, como maestra de un contingente de niños, Jacinto, de 16 años, se presentaba voluntario para el frente. Carmen, la otra hija, luego de una separación forzosa de su madre, debido a que había quedado en Barcelona, pasó por París, un curso escolar en Inglaterra y, ya definitivamente, se instaló en México¹⁵⁰. En el antes citado texto sobre el *Centro Galego de Porto Rico*, figura un estudio de Baldomero Cores Trasmonte, en el que se incluye un apartado dedicado a J. Vicente Viqueira, donde habla de Luis Soto Fernández¹⁵¹, portador de un ejemplar de *La Psicología contemporánea*, que la viuda de Viqueira (Jacinta Landa Vaz) le había enviado desde México. Sabemos que Luis Soto Fernández, maestro de Mondariz durante la Segunda República, acompañó a Castelao a América, durante el obligado exilio. Se instaló en México y se casó con Carmen García Jaurrieta, a la que había conocido en un campo de concentración en Francia¹⁵².

¹⁴⁹ S.V. Luisa Viqueira regresa a Ouces. *La Opinión de A Coruña*, 16/04/2015.

¹⁵⁰ Véase A. Bremón (1975). Carmen Viqueira. *El País*, 04-07-1985.

¹⁵¹ Baldomero Torres Trasmonte (2003). Antecedentes sociais e culturais da colectividade galega en Porto Rico ata a creación do Centro Galego de Porto Rico. En *Centro Galego de Porto Rico*. Op. cit., pp. 47-86.

A lo largo de estos años, hemos ido recopilando más información sobre la familia. En México, donde llegó con 15 años, Carmen Viqueira Landa conoció a Ángel Palerm, un ibicenco también exiliado, con el que se casó tres años después. Tuvieron cuatro hijos. En la Universidad, Carmen se especializó en antropología industrial y en el estudio de la formación del sistema colonial mexicano. Su hijo Juan Vicente Palerm Viqueira, también antropólogo, estudió en Estados Unidos, donde su padre trabajaba en la OEA. En un viaje a Italia, en 1963, J. Vicente Palerm solicitó un visado ante el consulado, para viajar a España. La muerte de Grimau y las protestas desde Milán por las ejecuciones franquistas, así como las poco fluidas relaciones existentes entonces con México, influyeron en la negativa a dicha petición¹⁵³. Por fin, un año después, el nieto de nuestro personaje llegó a Madrid y se especializó en Antropología y Etnología en la Universidad Complutense. Al terminar la carrera, siendo adjunto de cátedra (1971-74), dirigió un seminario sobre el campesinado español, con estudios de campo en Galicia, Turégano (Segovia), en la sierra de Burgos y en la provincia de Jaén. Estos trabajos constituyeron la materia prima de su tesis doctoral. Juan Vicente Palerm Viqueira, catedrático de Antropología en la Universidad de Santa Bárbara (California), continuó la labor emprendida en España, dirigiendo el Centro de Estudios Chicanos¹⁵⁴.

3.5.1. Posicionamiento lingüístico de Viqueira

La figura de Viqueira es singular en el contexto del institucionalismo. Viqueira fue un institucionalista comprometido con los problemas regionales, y, en especial, con la lengua. El interés por las lenguas vernáculas, hasta donde nos alcanza el estado de investigación realizado, no ocupó un lugar central en el conjunto de las preocupaciones de la Institución Libre de Enseñanza. Dice Xirau¹⁵⁵ que el temperamento de Viqueira no era el de un político, aunque la

¹⁵² Anxo Serafín Porto Ucha (2003). Luis Soto Fernández. *Historias de vida*. Ponteareas: Alén Miño, pp. 234-242.

¹⁵³ I. de la Fuente (1987). Juan Vicente Palerm. *El País*, 14-04-1987.

¹⁵⁴ Gracias a una entrevista con doña Carmen Viqueira Landa, en un encuentro casual en San Victorio en 1982, nos fue posible conocer muchos datos acerca de la genealogía familiar.

¹⁵⁵ J. Xirau Palau (1925). Vicente Viqueira, 1886-1924. *BILE*, XLIX, p. 2.

desgraciada situación de su tierra lo llevó a interesarse activamente por los asuntos públicos, intentando con otros jóvenes entusiastas, despertar la conciencia letárgica de su querido pueblo gallego. Viqueira se convierte, así, en el centro de un movimiento que tuvo repercusiones en los hombres de su tiempo, encargado de la difícil tarea de aproximar el galleguismo al institucionalismo.

La acción nacionalista de Viqueira hay que situarla en el cuadro de las Irmandades da Fala primero, y en el Partido Galeguista, después¹⁵⁶. Las Irmandades da Fala surgen en 1916 y cuentan con un órgano propio, *A Nosa Terra*, que refleja la evolución ideológica del grupo. Tras un momento de crisis conflictiva entre una acción política y otra cultural, en 1920 comienza a imponerse la línea de Vicente Risco, favorable a la acción cultural. Suele utilizarse el nombre de Irmandades da Fala para calificar el período que va desde 1916 a 1921, y el de la Xeración Nós para el período cultural que llega desde 1921 a la Segunda República¹⁵⁷. Surge, así, la Revista Nós, controlada por Risco, Otero Pedrayo, López Cuevillas y otros escritores nuevos¹⁵⁸.

A través de sus artículos y conferencias, Viqueira hizo una exposición continuada de su concepto del galleguismo. Según Fernández del Riego, «Viqueira partía do feito de que Galicia ten un fin moral que cumprir: trager á grande obra cultural da humanidade a súa individual, enxebre, civilización. E, recíprocamente, a humanidade precisa dela como dunha más para a súa plenitude. A súa visión, desentendéndose do pasado, ollaba cara o porvir»¹⁵⁹. Viqueira utilizó *A Nosa Terra* como principal vehículo de sus ideas políticas. Pueden consultarse trabajos como «O meu programa político»¹⁶⁰, «Do cursillo de conferencias nazionalistas na exposición Castelao. A fermosa disertación de Viqueira»¹⁶¹, «Alma»¹⁶², «Conferencias do irmán Viqueira no Ateneo de

¹⁵⁶ X. M. Monterroso (1979). *Galegos e galleguismo*. Pontevedra: Gráficas Pontevedra, p. 87. También S. Álvarez (1980). *Galicia, nacionalidad histórica*. Madrid: Ayuso, p. 213.

¹⁵⁷ Xosé Ramón Barreiro Fernández (1981). *Historia de Galicia. IV. Edade Contemporánea*. Vigo: Galaxia, pp. 324 y ss.

¹⁵⁸ Ricardo Carballo Calero (1934). A Xeneración de Risco. *Nós*, 131 y 132, pp. 182-184.

¹⁵⁹ Francisco Fernández del Riego (1983). *Pensamento Galeguista do Século XX*. Vigo: Galaxia, p. 17.

¹⁶⁰ J. Viqueira (1919). O meu programa político. *A Nosa Terra*, 105, p. 4.

Madrid»¹⁶³ y “O nazonalismo xurdindo”¹⁶⁴. La Fundación Penzol guarda también diversa documentación relacionada con el tema¹⁶⁵.

Pero Viqueira destacó también por su europeísmo¹⁶⁶. En ese sentido, Alonso Montero ha señalado que «il demostrou que o universalismo é toco si se rexeita o compromiso coa Terra, e que o galeguismo é miserento si non saímos a terras de lonxe (para voltar)»¹⁶⁷. Viqueira contribuyó a la difusión de las ideas europeas y a eliminar del galleguismo su actitud de un cierto rechazo al institucionismo, por lo que significaba como «chegado da capital». El ideal de Viqueira era el de un pueblo culto, noble, trabajador, creador de lo más alto que pueda existir en una tierra fecunda, «unha inmensa perspeitiva de searas e bosques, de talleres, de portos, de poesía, de ciencia (...)»¹⁶⁸

Viqueira comprendió rápidamente que la lengua expresaba el conflicto de clases. Era partidario de la ortografía etimológica o histórica, que hiciese más fácil la lectura del gallego en todo el dominio lingüístico gallego-portugués¹⁶⁹: «Si nosoutros empregamos a ortografía histórica galaico-portuguesa teremos salvado a dificultade que separa as duas lingoas e daremos ao galego un carácter mais universal, facéndoo accesible ao maior número de homes»¹⁷⁰. Respetando

¹⁶¹ J. Viqueira (1920). Do cursillo de conferencias nazionalistas na exposición de Castela. A fermosa disertación de Viqueira. *A Nosa Terra*, 117, pp. 1-4.

¹⁶² J. Viqueira (1920). Alma. *A Nosa Terra*, 128, p. 2.

¹⁶³ J. Viqueira (1923). Conferencias do irmán Viqueira no Ateneo de Madrid. *A Nosa Terra*, 181, p. 2.

¹⁶⁴ J. Viqueira (1919). O nazionalismo xurdindo. *A Nosa Terra*, 99, p. 4.

¹⁶⁵ Fundación Penzol (Vigo): Una carta de Vicente Risco a Viqueira, desde Ourense, de fecha 06-04-1922 (*Fondos Orgánicos de Viqueira. Documentos Persoais e Patrimoniais*, Caja 48 1-2). Otra carta de Losada Diéguez desde Carballiño (Moldes), felicitándolo por su nombramiento como Director de las Irmandades da Fala de A Coruña (19-07-1920); otra de Marcelino Domingo desde Bilbao, felicitándolo y agradeciéndole su compromiso político (15-04-1924) y un oficio nombrándolo miembro del Consejo de Redacción del Boletín *A Nosa Terra* (03-01-1922) (Caja 48 (3), *Documentos de Función*).

¹⁶⁶ D. Johan Vicente Viqueira, Conselleiro da «Irmandade da Fala» da Coruña. *A Nosa Terra*, 136 (1921), pp. 4-5.

¹⁶⁷ X. Alonso Montero (1977). *Lengua, literatura e sociedade en Galicia*. Op. cit., p. 15.

¹⁶⁸ X.V.Viqueira (1922). Diálogo trascendental. *A Nosa Terra*, 164, p. 1.

¹⁶⁹ Anxo S. Porto Ucha (1988). A «Institución Libre de Enseñanza»: Viqueira e Portugal. *A Peneira na escola*. Suplemento do ensino nº 12, febrero.

¹⁷⁰ X.V.Viqueira (1974). Pol-a reforma da ortografía?. *Ensaíos e Poemas*. Op. cit., p. 175.

«inmensamente» a los que no la usan, fundamentó la ortografía empleada, en los siguientes motivos:

a) é a antiga ortografía galega; *b)* somella moitísimo a portuguesa e facilita pois o aumento de lectores; *c)* coincide c'as das outras línguas latinas; *d)* é etimológica; *e)* foi defendida e empregada nas súas explicacións por Antonio de la Iglesia no século XIX, *f)* pode ser base para reforma da fonética galega hoje tan castelanizada¹⁷¹.

La preocupación por la cuestión lingüística en Viqueira queda reflejada en las páginas de *A Nosa Terra*. Véanse al respecto trabajos como «Pol-a pureza lingüística»¹⁷² o «Divagacións lingüísticas»¹⁷³. Ya en 1917 escribía en el número 22 de la revista un alegato de acercamiento al portugués, haciendo referencia a las poesías de Rosalía de Castro leídas en el gran teatro de Coimbra por la artista portuguesa Amélia Rei Colaço¹⁷⁴. En 1919, «pensando na futura fátoria, con un fondo interese ibérico», comienza a escribir unos artículos en pro de la hermandad entre las culturas peninsulares; en «Novos poetas de Portugal»¹⁷⁵, nos muestra, a través de los poemas «O monje e o passarinho», «Saudades tragicomarítimas» y «Sombras», los versos de Afonso López Vieira, con una poesía que «relum a alma da rasa e da terra d'alem do Minho, querida terra irmá». Su Galicia no es la Galicia de la melancolía: «Miña Galiza non é a que foi; é a que será; non é d'onte; é de mañán. Se grande foi a nosa Estoria, mais grande pode surdir o futuro noso!»¹⁷⁶. Y vuelve a los pensadores portugueses, a Leonardo de Coimbra, nacido en la aldea de Lixa, cerca de Amarante, frente a la serranía de Marão, o a Teixeira de Pascoaes, que habitaba en Amarante mismo¹⁷⁷.

¹⁷¹ X.V.Viqueira (1974). A nosa escola. *Ensaíos e Poesías*. Op. cit., p. 140.

¹⁷² J.V.Viqueira (1920). Pol-a pureza lingüística. *A Nosa Terra*, 121-122, pp. 11-12.

¹⁷³ J.Viqueira (1921). Divagacións lingüísticas. *A Nosa Terra*, 133, p. 3.

¹⁷⁴ J.Viqueira (1917). D'un novo irmán. Dúas ideas. *A Nosa Terra*, 22, p. 1.

¹⁷⁵ J.Viqueira (1919). Pensando na futura fátoria. Novos poetas de Portugal. *A Nosa Terra*, 92, p. 1.

¹⁷⁶ J.V.Viqueira (1920). Miña Galiza. *A Nosa Terra*, 112, p. 3.

¹⁷⁷ J.Viqueira (1923). Da cultura irmá. Leonardo de Coimbra. *A Nosa Terra*, 184, pp. 9-10.

3.5.2. Viqueira, psicólogo y filósofo

No es nuestro propósito profundizar aquí en estas dimensiones, únicamente resaltar algunos de sus trabajos, especialmente los publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Viqueira fue un hombre con una sólida formación psicológica¹⁷⁸. En la ILE, estudió psicología con Simarro y filosofía con Giner¹⁷⁹, que contribuyó grandemente a su dedicación posterior (Lafuente, 2002). Están luego los viajes a Europa y los preceptivos trabajos enviados a la JAE¹⁸⁰. Dado que no le fue posible aplicar aquí los conocimientos iniciados en Europa, sobre todo con Müller en Alemania, los deriva en nuestro país hacia el campo de la educación (Blanco Trejo y Rosa Rivero, 1991).

Es abundante la producción de Viqueira sobre temas psicológicos, aunque se observe a veces una relativa repetición en la temática tratada. En el *BILE*, por orden cronológico de aparición, figuran: «Las directrices actuales de la Psicología» (1914)¹⁸¹, «Los métodos de examen de la inteligencia» (1915)¹⁸², «La psicología experimental y el maestro» (1915, 1916)¹⁸³, «Notas acerca de las corrientes de la Psicología actual» (1917)¹⁸⁴, «Notas sobre la historia de la Psicología» (1918)¹⁸⁵, «La crisis de la Psicología Experimental» (1918)¹⁸⁶, «El aprender como problema psicológico» (1919)¹⁸⁷ y otros trabajos póstumos¹⁸⁸,

¹⁷⁸ Manuel Rivas García (1974). Viqueira, Juan Vicente. *Gran Enciclopedia Gallega*, t.30, pp. 153-154.

¹⁷⁹ Angel S. Porto Ucha (1986). La Institución Libre de Enseñanza en Galicia. Op. cit., pp. 328 y ss.

¹⁸⁰ Véase, por ejemplo, «La enseñanza de la Psicología en las universidades de Alemania» y «Un nuevo factor de la memoria de identificación», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. Memoria Primera, 1915, y Memoria Tercera, 1916, respectivamente.

¹⁸¹ V.Viqueira (1914). Las directrices actuales de la Psicología. *BILE*, XXXVIII, pp. 62-63.

¹⁸² V.Viqueira (1915). Los métodos de examen de la inteligencia. *BILE*, XXXIX, pp. 100-107; 134-135.

¹⁸³ V.Viqueira (1915, 1916). La psicología experimental y el maestro. *BILE*, XXXIX, pp. 193-199; 236-240; 273-276; 332-339. *BILE*, XL, pp. 137-141; 193-202; 233-238; 296-300; 332-335; 362-369.

¹⁸⁴ V.Viqueira (1917). Notas acerca de las corrientes de la Psicología actual. *BILE*, XLI, pp. 236-243; 268-273.

¹⁸⁵ V.Viqueira (1918). Notas sobre la historia de la Psicología. *BILE*, XLII, pp. 56-60; 149-152.

¹⁸⁶ V.Viqueira (1918). La crisis de la Psicología Experimental. *BILE*, XLII, pp. 346-348.

¹⁸⁷ V.Viqueira (1919). El aprender como problema psicológico. *BILE*, XLIII, pp. 202-204.

¹⁸⁸ V.Viqueira (1930). Nota acerca de la personalidad. *BILE*, LIV, pp. 62-64. El Dr. Simarro y la psicología experimental. *BILE*, LIV, pp. 214-221. El reconocimiento de los «otros sujetos» (Orientación al problema). *BILE*, LIV, pp. 348-352; 380-384.

además de otros trabajos en algunas otras revistas. Aparte, los libros *Introducción a la Psicología Pedagógica* (1919)¹⁸⁹ y *La Psicología Contemporánea* (1930)¹⁹⁰. Para Viqueira, la psicología es un saber introspectivo sobre el hombre, un «estudio de la vida íntima, interna, psíquica de estos sujetos»¹⁹¹. Su psicología educativa estuvo más orientada hacia la concepción alemana de Stern que hacia la Escuela de Ginebra. Según Enrique Lafuente y Helio Carpintero, Viqueira representó en el mundo de la psicología «la posibilidad de una integración entre la experimentación alemana y el pensamiento de la fenomenología»¹⁹², aunque careció del marco institucional adecuado para que su proyecto prosperara.

Fueron importantes también sus contribuciones como filósofo. Viqueira ocupa un lugar central en el campo de la filosofía en Galicia. Fue un filósofo moderno. Frente a la filosofía especulativa, que ataca, la suya está vinculada a la acción; su filosofía de la acción guía un compromiso, en un período lamentablemente muy breve, a través de las Irmandades da Fala y de la Xeración «Nós». En su pensamiento se acusa la influencia bergsoniana de carácter vitalista, de sus contactos anteriores en Europa. Conocedor y contemporáneo de Unamuno, en el *BILE* destacan un ensayo póstumo sobre el análisis de pensamiento unamuniano¹⁹³, así como un artículo sobre la inmortalidad¹⁹⁴. Su «Bosquejo de un estudio sobre la religión» consta de dos breves fragmentos pertenecientes a un mismo trabajo que, al morir, sólo dejó esbozado. El *BILE* publica estos fragmentos, presentándolos «como muestra de los problemas espirituales que preocupaban a J. V. Viqueira en sus últimos días, y, sobre todo, como testimonio de honda reverencia a la memoria de aquel inolvidable alumno y maestro de esta casa, a cuyos ideales consagró él siempre la adhesión más profunda»¹⁹⁵. Buscó el diálogo con los hombres de otras lenguas, de otras culturas, de modo especial con la griega¹⁹⁶. El fondo espiritual está presente en su

¹⁸⁹ V. Viqueira (1919). *Introducción a la Psicología Pedagógica*. Madrid: Francisco Beltrán.

¹⁹⁰ V. Viqueira (1937). *La Psicología Contemporánea*. Barcelona: Labor, 2ª ed. (1ª ed., 1930).

¹⁹¹ V. Viqueira (1930). *La Psicología Contemporánea*. Op. cit., p. 160.

¹⁹² Enrique Lafuente y Helio Carpintero. *Francisco Giner de los ríos y la Institución Libre de Enseñanza en la psicología española. Psicólogos españoles*. Guía didáctica, Madrid: UNED, p. 16.

¹⁹³ V. Viqueira (1925). La filosofía de Unamuno, ensayo póstumo. *BILE*, XLIX, pp. 47-49.

¹⁹⁴ V. Viqueira (1930). Inmortalidad. *BILE*, LIV, pp. 182-186.

¹⁹⁵ V. Viqueira (1925). Bosquejo de un estudio sobre la religión. *BILE*, XLIX, pp. 22-25.

poesía¹⁹⁷. Dedicado a su maestro, escribió en el *BILE* «Don Francisco Giner de los Ríos» (1924)¹⁹⁸. Como apéndice a su traducción de la sexta edición de la *Historia de la Filosofía*, de Karl Vorländer, incluyó «La filosofía española y portuguesa en el siglo XIX y comienzos del XX» (1922)¹⁹⁹.

3.5.3. Bases para la formación de los maestros

Además de la preocupación de Viqueira por la lengua, la política, la filosofía o la psicología, es importante su aportación al campo de la pedagogía. Todas las direcciones, incluida la dimensión artística y creadora, conducían en Viqueira al desarrollo de la personalidad espiritual de Galicia. La dimensión psicopedagógica del institucionista gallego ha sido analizada en el contexto de un análisis global de la historia de la Psicopedagogía en Galicia²⁰⁰. Desde el punto de vista del encuadre del tema educativo alrededor de la Xeración Nós, destacan las investigaciones de Sabela Rivas²⁰¹; en *O ideario educativo do galeguismo*, la autora nos presenta una cuidadosa selección de autores y textos sobre la temática tratada. Sobre Viqueira, en la introducción biográfica, nos recuerda su preocupación institucionista por los edificios escolares, respetuosos con el entorno y la arquitectura tradicional, muy lejos de los gallegos «planificados fóra de Galicia e alleos á realidade xeográfica e arquitectónica do país». Como documentos de trabajo, recoge los artículos de Viqueira «A nosa escola», «O galego na escola», «O noso insino técnico» y «As escolas antigallegas», publicados en *A Nosa Terra*²⁰².

¹⁹⁶ La Fundación Penzol (Vigo) conserva los originales manuscritos de los *Diez Idilios de Teócrito. Nueva versión del griego*, con notas de X.V.Viqueira (Caja 48 (4)).

¹⁹⁷ Véase, por ejemplo, J. Viqueira (1922) ¡Alma e terra! *A Nosa Terra*, 167, p. 3.

¹⁹⁸ V. Viqueira (1924). Don Francisco Giner de los Ríos. *BILE*, XLVII, pp. 158-160; 183-185.

¹⁹⁹ V. Viqueira (1922). La filosofía española y portuguesa en el siglo XIX y comienzos del XX. Apéndice a la traducción de la sexta edición de la *Historia de la Filosofía*, de Karl Vorländer, 2 vols. t. II. Madrid: Francisco Beltrán, pp. 439-465.

²⁰⁰ Antón Costa Rico (1996). *A Reforma da Educación (1906-1936). X. V. Viqueira e a historia da Psicopedagogía en Galicia*. Sada- A Coruña: Edición do Castro.

²⁰¹ Sabela Rivas (2001). *A derradeira lección dos Mestres*. Vigo: Xerais, y *O ideario educativo do galeguismo. Escolma de textos e fontes bibliográficas*. Sada - A Coruña: Edición do Castro.

²⁰² Sabela Rivas Barrós (2001). *O ideario educativo do galeguismo. Escolma de textos e fontes bibliográficas*. Op. cit., pp. 56-65.

En Viqueira, el tema de la escuela está íntimamente relacionado con el de la lengua. En la conferencia «Nosos problemas educativos», leída en la Irmandade da Fala de A Coruña y publicada después en *A Nosa Terra*²⁰³, insiste en las razones de la importancia del gallego y de su vinculación al portugués:

*O primeiro motivo é que a lingua é un anaco da nosa alma colectiva, do que ningunha lei humana poderá obrigar a desprendernos. O segundo motivo é que a división lingüística traí consigo unha división cultural perigosa na Galicia (...). O galego, polá súa somellanza co-o portugués, é un instrumento de comunicación internacional que a España enteira convén cultivar e conservar. Un galego bilingüe ten máis probabilidade d'éxito no mundo que un galego que non conexa máis qu'o catelao, porque aquel ten abertos á súa actividade o mundo portugués (Portugal, súas colonias e o Brasil) e o mundo da lingua casteláa, e o derradeiro sómente o mundo da language castelao (...).*²⁰⁴

Viqueira no quiere que se enseñe en el idioma gallego solamente por ser el nuestro. Hay para él también otros motivos. Se pregunta: «Non é absurdo que hoje n'as escolas ruraes e n'as máis das vilas falen os mestres ós discípulos en castelao, onde as rapaciñas e os rapaciños coñéceno, si o coñecen, como unha lingua estrangeira?»²⁰⁵.

Aún existe otra razón para llevar el gallego a la escuela: el porvenir económico de Galicia y el porvenir cultural dependen de su estructura bilingüe. No obstante, él quería que la escuela hiciese más:

*Quixera ver n'ela o centro cultural dos campos e d'as pequenas vilas. N'ela deben fondarse bibliotecas, n'o posible circulantes, n'ela deben organizarse conferencias sobr'os problemas do momento, agrícolas e económicos. O mestre debe ser o consellerio en todas aquelas cuestións d'os galegos como cidadáns, como agricultores e como comerciantes, sen ter agora conta da influencia que ten de exercer no sentido de refinamento humano*²⁰⁶.

²⁰³ J. Viqueira (1918). Nosos problemas educativos. *A Nosa Terra*, 30-03-1918.

²⁰⁴ X.V. Viqueira (1974). Nosos problemas educativos. *Ensayos e poesías*. Op. cit., p. 165.

²⁰⁵ J. Viqueira (1917). Verbes d'un mestre. A nosa escola. *A Nosa Terra*, 29, p. 2.

El primer paso para que el gallego aparezca en la escuela tiene que consistir, según Viqueira, en que el maestro no prohíba a los niños y a las niñas la expresión del pensamiento espontáneo, es decir, su propia habla. Condición indispensable para esto es que el maestro sepa gallego. Y añade:

(...) Non se trata aquí d'unha aspiración puramente sentimental. Trátase d'unha exigencia pedagógica e d'un aumento d'horizonte do discípulo. Exigencia pedagógica, porque é preciso falar en galego para chegar á y'alma de neno galego, e aumento de potencialidade do discípulo, porque un galego bilingüe ten abertos ante si os países de lingua española e portuguesa e pol-o mesmo é moito mais útil e eficaz para España²⁰⁷.

Hay en Viqueira un aspecto que denota su formación krausista e institucionista: la educación estética y la preocupación por lo popular. Compuso música para algunos temas de la música lírica popular gallega y para algunas poesías de Rosalía de Castro y otras suyas. De las bellas artes, tanto la poesía como la música eran sus preferidas. Músico «por temperamento», tocaba el violín y el piano, y desde niño le gustaba improvisar²⁰⁸. Los instrumentos musicales fueron sus compañeros en la prolongada enfermedad.

En «O galego na escola» manifiesta:

A educación estética da infancia e a súa educación lingüística requiren que levemos á escola a poesía, en xeral a literatura popular ou cuase popular, e a cántiga popular. Sería un traballo interesante facer unha antoloxía literaria e musical literaria galega para a nosa escola que permitira realizar o proxecto que espoño. Estéticamente nada pode producir un efecto máis grande que o arte nado da y'alma do pobo; lingüísticamente un galego puro e belo, depuraría a fala actual. Ademais deberíase facer escribir ós rapaces as poesías lidas ou cantadas e afacelos asin a empregar como lingua escrita a súa propia²⁰⁹.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ J, Viqueira (1917). Galeguizemos. O galego na escola. *A Nosa Terra*, 30/12/1917.

²⁰⁸ Véase *Ensaíos e poesías*. Op. cit., p. 27.

²⁰⁹ X.V. Viqueira. O galego na escola. Op. cit.

También en «Nosos problemas educativos» aparece esa preocupación por la belleza:

Fixémonos na grande importancia que ten o levar a poesía á escola toda; a educación está necesitada de beleza, pois é un dos grandes factores creadores do ideal, da inspiración na vida. Nosa poesía como ningunha removería e espertaría os espíritos; porque como ningunha cantou as aspiracións, as dôres e as ledicias do povo. ¡Cántas fermosas páxinas hay n'ela sobre a dura sorte do emigrante, sobre a vida apacible e a labore do campo, sobre o mísero labrego, abafado, explotado pol-os tiráns! Eu vos acredito que as nosas poesías, espalladas por aldeas e vilas, contribuirán d'unha maneira enorme ó rejuir do noso povo²¹⁰

Al igual que su maestro Francisco Giner de los Ríos, Viqueira se orienta hacia un modelo de formación general. Frente a las Facultades técnicas y teóricas, de ciencias y letras, Viqueira concibe la Facultad, que él denomina de Filosofía, como una Facultad de «ciencia total», al estilo de la Institución Libre de Enseñanza. Esa Facultad –dice– podrá «crear grupos homogéneos d'estudo e deixar ao estudante unha máxima libertade, precisa en toda evolución mental»²¹¹. La Facultad por él propuesta podría asumir la formación de los profesionales de la enseñanza secundaria y de la universitaria. Como buen institucionista, en cuanto a satisfacer las necesidades educativas de la mujer, invita a seguir el camino iniciado en Madrid (Residencia de Señoritas de la JAE) y en Barcelona (Instituto para la Educación de la Mujer, de la Mancomunitat), instituciones que sirvan de base para la formación general, y, en cierto modo, profesional femenina.

Viqueira cree en el poder de la educación: «Non esquezamos que un medio poderosísimo para espertar a raza é a escola. Aínda debemos pôr os nosos esforzos na creación d'unha escola galega»²¹². Pero esa escuela no debe limitarse a enseñar, leer, escribir y contar. Su misión es más elevada. El institucionista gallego busca un tipo de escuela que responda a las necesidades de la realidad

²¹⁰ X.V. Viqueira. Nosos problemas educativos. Op. cit.

²¹¹ X. V. Viqueira. Nosos problemas educativos. En *Ensaíos e poesías*. Op. cit., p. 157.

²¹² X. V. Viqueira. A nosa escola. En *Ensaíos e poesías*. Op. cit., p. 137.

gallega, aunque incorporando las nuevas experiencias vividas en sus visitas a Europa:

*Temos de intentar, pois, facer na escola canto se poida, seguindo n'isto ós países estrangeiros mais adiantados, pol-a formación das costureiras, das cociñeiras, dos canteiros, ferreiros, labregos (sempre falo d'omes e mulleres) e oficios somellantes (...). A lingua galega, c'o esprito galego, debe penetrar na escola e levalo aló envolteito no seu seio*²¹³.

A pesar de haber tratado con los grandes maestros europeos, y de haber introducido en el galleguismo hechos importantes de gran modernidad, la prematura muerte del malogrado Viqueira, a los 37 años, cortó la principal vía de conexión de Galicia con las ideas institucionistas, desde el prisma de su singularidad. Joaquín Xirau Palau, «uno de los devotos amigos de Viqueira», en el citado artículo publicado a raíz de su muerte, lo describe como uno de los hombres de espiritualidad más fina y más honda de tierras ibéricas; hombre de ciencia, de mentalidad vigorosa, densa en el saber, que planteaba con rigor los problemas y les buscaba con fervorosa delicadeza una solución. Afirma que «difícilmente habrá habido nadie en España (...) de vocación tan firme y tan decidida (...). Actuó, pues, como galleguista, con su espíritu ampliamente liberal y con marcada tendencia socialista (...) Su muerte fue, como su vida, limpia, pulcra, fervorosa...»²¹⁴. En San Xoán de Ouces, en una tumba civil, descansa su cuerpo, desde la muerte acaecida en la aldea de A Lagoa (Bergondo), el 29 de agosto de 1924.

²¹³ *Ibidem*, p. 138.

²¹⁴ J. Xirau Palau (1924). J. Vicente Viqueira 1886-1924. Op. cit., pp. 1-2. En este artículo se incluye un interesante resumen de los trabajos de Viqueira, tanto de los publicados como de los manuscritos inéditos.

CAPÍTULO IV

PRIMERAS REALIZACIONES EDUCATIVAS CON IMPRONTA INSTITUCIONISTA

*Dadme el maestro
y os abandono la organización,
el local, los medios materiales,
cuantos factores, en suma, contribuyen
a auxiliar su función.*

F. GINER. Discurso inaugural de la Institución...,
BILE, IV (1880), p. 141.

En los 60 años de existencia de la ILE, entendida no sólo como centro docente, sino como realidad más amplia, pueden considerarse tres períodos²¹⁵: El primero, de apertura liberal, se termina en 1881. Coincide con la llegada de Albareda al Ministerio de Fomento y la vuelta a sus cátedras de los profesores separados tras la segunda cuestión universitaria. La Institución deja de ser entonces un centro de enseñanza universitaria. El segundo período ocupa el último tercio del siglo XIX, hasta la fundación de la Junta para Ampliación de

²¹⁵ Manuel Tuñón de Lara (1984). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos, pp. 44-45.

Estudios e Investigaciones Científicas en 1907. Durante ese período, tienen lugar toda una serie de incursiones político-sociales de los institucionistas. Giner aconseja e interviene indirectamente incluso en proyectos parlamentarios. Surge en esa época el Regeneracionismo, que denuncia el problema de los males de España y presenta vías de solución. Al crearse el Instituto de Reformas Sociales (1903), el institucionismo incide en la política social²¹⁶. Aparece también la llamada «Extensión Universitaria» en la Universidad de Oviedo, a partir de la Escuela práctica de Estudios jurídicos y sociales, con Aniceto Sela, Adolfo Álvarez Buylla, Leopoldo Alas «Clarín», Adolfo González Posada y Rafael Altamira como principales animadores. Estos hombres, junto a otros institucionistas como Manuel Bartolomé Cossío o Rafael M^a de Labra, participan en la enseñanza pública e imparten conferencias en diferentes centros extrauniversitarios. La creación de la Junta para Ampliación de Estudios, que va a ejercer su influencia dentro del aparato del Estado, inaugura para la ILE una tercera época que alcanza hasta 1936²¹⁷, con la ruptura de la guerra civil. La orden de su disolución se publica en el *Boletín Oficial del Estado* de 28 de mayo de 1940.

La Institución Libre de Enseñanza no fue, pues, sólo un centro creado en Madrid. Fueron también Institución otros centros que pusieron en práctica las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos, tanto desde la iniciativa privada como desde la estatal²¹⁸: El Museo Pedagógico Nacional, la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, las Colonias Escolares, las Conferencias escolares, las Asambleas de maestros, la Extensión Universitaria, el Instituto de Reformas Sociales, la JAE y las instituciones nacidas a su alrededor;

²¹⁶ Los políticos de la Restauración comprendieron la necesidad de abordar la cuestión social, cada vez más candente, y en 1883 se creó la Comisión de Reformas Sociales, con Segismundo Moret al frente. La obra de la Comisión fue meritoria, pero no solventó los problemas cada vez más urgentes; por ello, por R.D. de 23 de abril de 1903 se crea el Instituto de Reformas Sociales, con Gumersindo de Azcárate de regente, auxiliado por Adolfo Buylla, José Marvía y Constancio Bernaldo de Quirós, todos ellos ligados en mayor o menor medida a la ILE (Sánchez Marín, 2014).

²¹⁷ Para un análisis de estas tres etapas, puede consultarse el estudio de Alfonso Capitán Díaz (1994). *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson: «La “Institución Libre de Enseñanza”. Origen y primeros años (I etapa, 1876-1881)», pp. 186-196; «Las innovaciones pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza (II etapa, 1882-1907)», pp. 236-283; «La Institución Libre de Enseñanza y la política educativa (y científica) a partir de 1907 (III etapa)», pp. 451-477.

²¹⁸ Seguimos a A. Jiménez García (2002). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 162-164.

la Dirección General de Primera Enseñanza, la Fundación Giner de los Ríos, la Fundación «Sierra-Pambley», las Misiones Pedagógicas...

Para el desarrollo de este capítulo, hemos seleccionado algunas de las primeras realizaciones educativas de impronta institucionista en los años anteriores a la Junta para Ampliación de Estudios: el Museo Pedagógico Nacional, las Colonias Escolares, la Extensión Universitaria, el Instituto de Reformas Sociales, las Universidades Populares y la Fundación «Sierra-Pambley».

4.1. EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

En 1882, la agitación de las ideas pedagógicas producida por el anuncio de los principios, métodos y procedimientos de la Institución Libre de Enseñanza, discutidos durante aquel mismo año en el Congreso Nacional Pedagógico (1882), ejerció cierto influjo sobre el Partido Liberal en el gobierno, que vio la necesidad de crear un Museo Pedagógico. Nació como Museo de Instrucción Pública por Decreto Ley de 6 de mayo de 1882, cambiando la denominación a Museo Pedagógico Nacional en 1894. El personal del Museo, que inicialmente se instaló en dependencias de la Escuela Normal Central de Madrid, dependía de la Dirección General de Instrucción Pública, desempeñada en ese momento (1881-1883) por el político institucionista Juan Facundo Riaño y Montero (1829-1901)²¹⁹.

El ambiente era propicio pues ocupaba la cartera de Fomento José Luis Albareda, del Partido Liberal, que dará amparo a la celebración del Primer Congreso Nacional Pedagógico. El impulso del Congreso partió de la Sociedad «El Fomento de las Artes». El 14 de diciembre de 1881 se celebraba una reunión en la que tenían representación la Escuela Normal Central de Maestros, la Asociación para la enseñanza de la mujer, la Institución Libre de Enseñanza, los

²¹⁹ Juan Facundo Riaño y Montero, natural de Granada, estudió Filosofía y Letras y Derecho. Fue Catedrático de Bellas Artes en la Escuela Superior de Diplomática y una reconocida autoridad en artes decorativas. En 1878 fue nombrado director del Museo de Reproducciones Artísticas de Madrid. En 1864 se casó con Emilia Gayangos, hija del arabista Pascual de Gayangos y Arce, una de las mujeres más cercanas a Francisco Giner.

Jardines de Infancia, las Escuelas primarias y de párvulos que sostenía el Ayuntamiento de Madrid y una representación de los periódicos de la capital²²⁰.

Las bases y los temas que debían discutirse fueron tratados en una reunión del 10 de abril de 1882. Después de una sesión preparatoria, que tuvo lugar el 27 de mayo de 1882 en el Paraninfo Viejo de la Universidad de Madrid, se celebró en el Paraninfo Nuevo de esta Universidad la solemne sesión inaugural²²¹. La primera sesión ordinaria tuvo lugar el 29 de mayo. Por parte de la ILE, Cossío intervino en la segunda sesión ordinaria, el 30 de mayo, y habló de la educación primaria. Pero fue la intervención de Joaquín Costa, que habló del método intuitivo y de las excursiones instructivas, la que caldeó el ambiente. En medio de la tensa atmósfera, uno de los secretarios del Congreso, Fernández y Sánchez, mantuvo argumentos de los adversarios de la pedagogía institucionista:

*¿Es que acaso los maestros españoles no conocen su profesión? ¿Qué necesidad tienen de ir pedir permiso a Froebel lecciones de pedagogía y además de una pedagogía que transforma al maestro en judío errante (...)? El magisterio español de 1882 tiene plena consciencia de cómo enseña y de lo que enseña y sabe enseñarlo perfectamente (...)*²²²

Francisco Giner, presente en el debate, respondió sin miramientos, diciéndole que, al juzgar de esa manera a la ILE, «hablaba con perfecta ignorancia de lo que es dicho centro». Esa experiencia desagradable «desvió definitivamente a Giner de la acción pública»²²³.

El Museo fue creado por R.D. de 6 de mayo de 1882, con el título de Museo de Instrucción Primaria, para contribuir al estudio de los problemas modernos de la pedagogía, para dar a conocer en España el movimiento pedagógico del extranjero y ayudar a la formación de los maestros. Según el decreto fundacional, el Museo comprendía²²⁴

²²¹ Citamos por Actas de las sesiones celebradas. *Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, Conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Publicado por la Sociedad el Fomento de las Artes, iniciadora del Congreso.* Madrid: Gregorio Hernando, 1882 (documentos citados también como Congreso Nacional Pedagógico).

²²² *Congreso Nacional Pedagógico*, p. 141.

²²³ Y. Turín. *Op. cit.*, p. 259.

1.º Modelos, proyectos, planos y dibujos de establecimientos españoles y extranjeros destinados a la primera enseñanza general y especial. 2.º Ejemplares del mobiliario (sic) y menaje adoptados o que se adopten en los mismos establecimientos. 3.º Material científico de estas enseñanzas. 4.º Colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas, dones de Froebel, juegos y demás que se destinan a la instrucción y educación de los alumnos. 5.º Una biblioteca de instrucción primaria.

El primer director del Museo fue Manuel B. Cossío, que accedió al puesto por oposición. Con carácter interino hasta el nombramiento de Cossío en propiedad, fue director Pedro de Alcántara García. El puesto de secretario lo obtuvo otro discípulo de Giner y fiel colaborador de Cossío, Ricardo Rubio.

En 1894, pasó a denominarse Museo Pedagógico Nacional. El museo centró su objetivo en la renovación metodológica de los procedimientos tradicionales de la enseñanza, a la luz de las nuevas tendencias psicológicas. Organizaba conferencias, cursos breves para maestros, principalmente sobre



Fig. 10. Giner de los Ríos, en el centro, acompañado de Ricardo Rubio, a la izquierda, y Cossío, a la derecha. Fundación Francisco Giner de los Ríos. Foto sujeta a la licencia CC BY-NC-ND 4.0.

²²⁴ R.D. de 06/05/1882, por el que se crea en Madrid un Museo de Instrucción Primaria. *Gaceta de Madrid* n.º 127, 07/05/1882, p. 384.

aspectos de los que eran deficitarias las Escuelas Normales; editaba monografías, contó con proyectos, planos de edificios y mobiliario escolar; proporcionaba informes acerca de la organización y construcción de escuelas y dispuso de una biblioteca circulante de instrucción primaria. Aunque fue una creación oficial, puede considerarse producto de la Institución Libre de Enseñanza. Lejos de ser un archivo muerto o un simple museo escolar con afanes coleccionistas²²⁵, consistió en un centro de información y difusión técnico-pedagógica en todos los sentidos. Referido a la investigación y a la docencia, cumplió un importante papel de renovación metodológica sobre distintas materias, y si bien se dirigió fundamentalmente al magisterio y a profesionales vinculados con la educación, dio cabida también a exposiciones temporales de artesanía popular y bordados, por ejemplo, que acercaban la institución a un público muy amplio y denotaban además un interés por subrayar el carácter «educativo» de cualquier objeto o forma de expresión, muy en la línea institucionista. Como indica Mateo de Castro (2017, p. 114):

El centro significó un hito en la historia de los museos, al configurarse como una estructura eficaz en su tarea de conservar el pasado desde un proceder radicalmente científico y guiada siempre en sus proyectos por un profundo interés humanista en su afán de progreso hacia un futuro más paritario por medio de la acción educativa.

Manuel B. Cossío lo dirigió hasta 1929, siendo luego director honorario hasta su muerte (1935). Lo sustituyó Domingo Barnés, que había sido secretario con anterioridad.

La guerra civil dio al traste con aquella loable experiencia. El 29 de marzo de 1941 se extinguió la organización científica y administrativa del Museo, pasando su biblioteca, trabajos y material al Instituto «San José de Calasanz», integrado en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). En la actualidad, los fondos bibliográficos del Museo Pedagógico Nacional se encuentran depositados en la biblioteca de la Residencia de Estudiantes de Madrid.

²²⁵ Ángel García del Dujo (1985). *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.

4.1.1. *El impulso de los museos pedagógicos*

La segunda mitad del siglo XIX fue de impulso de los museos pedagógicos. Bajo distintas denominaciones, «museo pedagógico», «exposición escolar permanente», «museo de educación» o «museo escolar», emergieron en Europa y América estos centros como órganos de recepción y difusión de los nuevos métodos pedagógicos. Y así, en 1851 se crea la sección educativa del Museo de la Industria de Stuttgart y en 1877 el Museo Escolar de Berlín, establecimientos complementados, como era habitual en Alemania, con seminarios pedagógicos. Inglaterra también contó desde 1851 con una sección de enseñanza de las artes aplicadas a la industria en el *South Kensington Museum*, convertida en *Educational Museum* en 1857. Rusia abre en 1864 el *Musée Pédagogique des établissements militaires d'éducation*. Y Estados Unidos cuenta desde 1866 con el *Bureau of Education* y con un *Educational Museum* en Filadelfia desde 1876 (García del Dujo, 1985a, pp.172-174). La nómina es extensa y significativa, y España no podía quedar al margen de esta corriente, como lo demuestran los frecuentes viajes de Cossío al extranjero en la década de los ochenta del siglo XIX.

Entre las coordenadas que explican su origen, destaca la importancia concedida por el nuevo orden liberal-burgués a los temas educativos y pedagógicos; la necesidad de mejora de las construcciones, el mobiliario y el material, con la institucionalización del sistema escolar; la defensa del principio de la intuición en la enseñanza elemental, que llevaba a la observación, defendido ya mucho antes por autores como Rabelais, Comenio, Rousseau o Pestalozzi; y el desarrollo económico vinculado a la segunda revolución industrial, que postulaba nuevos rumbos en la formación del magisterio.

No es extraño, pues, que el mismo R. D. de 23 de septiembre de 1898, por el que el ministro de Fomento Germán Gamazo emprendía la reforma de las Escuelas Normales, al referirse en el art. 6º a los cambios metodológicos, dispusiese:

En cada escuela normal habrá un museo pedagógico, que se formará, siempre que sea posible, con modelos reducidos de los objetos útiles para la enseñanza.

Dirigirá este Museo el Director/a de la Escuela Normal. El Director de la Escuela Normal Central determinará la clase y número de conferencias que han de darse en el

Museo Pedagógico Nacional, el cual conservará su actual organización. La mayor parte de estas conferencias deberán versar sobre el examen y crítica del material de enseñanza y del mobiliario escolar de moderna construcción.

A título de ejemplo y cumpliendo este precepto, Casto Blanco Cabeza, director a principios de siglo de la Escuela Normal Superior de Santiago de Compostela, impulsó la creación de un Museo Pedagógico en el propio centro, logrando reunir más de 400 ejemplares interesantes, entre libros y otros objetos; labor iniciada siendo maestro de escuela pública en Tui en la última década del XIX, donde organizó un museo y un jardín botánico escolar²²⁶. A nivel gallego destacó también la figura del betanceiro Francisco Vales Villamarín, de influencias institucionistas, que había cursado estudios en la Escuela Normal Superior de Santiago de Compostela, y que fundó en 1926 el Museo Pedagógico Regional en A Coruña.

4.2. LAS COLONIAS ESCOLARES

Las Colonias Escolares vienen considerándose como una institución iniciada en 1876 por el pastor evangelista suizo Walter Bion, quien reunió a sesenta y ocho niños de la ciudad de Zúrich y los trasladó a las montañas del cantón de Appenzell, donde, convenientemente repartidos en secciones de a veinte o treinta, pasaron unas semanas disfrutando del aire puro y de alimentos sencillos y sanos. Los niños estaban acompañados por profesores de ambos sexos. El buen resultado obtenido por la experiencia promovió otra al año siguiente²²⁷.

Debido al éxito alcanzado, el ejemplo fue seguido en otras ciudades europeas. En Alemania su comienzo data de 1878, fecha en la que el Dr. Varrentrapp organizó las primeras en Frankfurt. Viena en 1880, y luego Lemberg, Praga, Trieste y Gratz, en Austria, organizaron colonias, siguiéndoles

²²⁶ Anxo Serafín Porto Ucha (2014). O impulso do Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA). Lembranzas e sensacións. En Castro Fustes, E. (Dir. e Coord.). *Dez anos do Museo Pedagóxico de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, pp. 99-104.

²²⁷ Ángel S. Porto Ucha. *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Op. cit., pp. 197 y ss.

San Petersburgo y Milán en 1883, y Holanda, Suecia y Noruega, Bélgica y Francia; muy pronto llegarían más allá del Atlántico, hasta Estados Unidos.

Las contradicciones existentes entre el paso de una sociedad agraria a otra industrial, la influencia del naturalismo, los avances en el concepto de educación y el pobre desarrollo de la enseñanza en locales escolares con carencias de espacio, iluminación y ventilación, fueron algunas de las causas que impulsaron esta experiencia de carácter higiénico-pedagógico.

En España, Cossío decidió realizar la primera Colonia Escolar del Museo Pedagógico Nacional en 1887, en San Vicente de la Barquera (Santander). El municipio de la villa puso a su disposición una casa, en la que dieciocho niños permanecieron un mes. A esa colonia le siguieron poco después las de la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE. A partir de entonces, todos los años San Vicente de la Barquera supo de la llegada de un grupo de alumnos de la Institución. Desde 1910, las Colonias del Museo Pedagógico se trasladaron al Monasterio de San Antolín de Bedón (Asturias), dirigidas por Ángel do Rego, hijo de gallegos de Viveiro, y su mujer, Elvira Alonso Moreno, muy vinculados a la ILE.

El ejemplo cundió. Granada fue la primera ciudad que, en 1891 realizó una Colonia Escolar, con el apoyo de la Sociedad Económica de Amigos del País. A nivel oficial, la Real Orden de 26 de julio de 1892 sobre Colonias Escolares llevó a la Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago a organizar la Primera Colonia Escolar Compostelana en 1893²²⁸, en el Colegio Santiago Apóstol de los PP. de la Compañía de Jesús, en Camposancos (A Guarda, Pontevedra), después de unos días en Vilagarcía. En una circular del año siguiente, el Director General de Instrucción Pública, el gallego Eduardo Vincenti, hacía una llamada de atención sobre los ejercicios militares observados y se mostraba partidario de las Colonias mixtas, recomendando buscar sitios de clima suave al lado del mar, como Pontevedra, Marín, Vilagarcía, Vilaxoán y Vigo.

²²⁸ Antón Costa Rico (1994). *A Colonia Escolar Compostelana de 1893. Primeiro Centenario*. Santiago: Consorcio de Santiago.

La legislación sobre Colonias Escolares cuenta, además, con una R. O. de 9 de junio de 1920, y un Decreto de 27 de abril de 1935 sobre Colonias, cantinas y roperos escolares.

4.2.1. *Algunas referencias a Galicia*

Relacionadas con los institucionistas gallegos, hay que destacar las Colonias iniciadas en A Lagoa en 1902, en la carretera de Sada a Betanzos, gracias a los promotores José López Cortón, José Gutiérrez del Arroyo y Ramón Tenreiro, con niños procedentes de las escuelas municipales de A Coruña. Contaron con la orientación directa de Francisco Giner de los Ríos y de Cossío, aprovechando la estancia en la quinta de San Victorio, en San Fiz de Vixoi (Bergondo). Más tarde, se creó un Patronato Local de Colonias, dirigido por Juan García Niebla y Marcelino Pedreira.

Son de destacar, igualmente, las Colonias Escolares de la Universidad de Santiago de Compostela, en Rianxo, entre 1923 y 1925, supervisadas por el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de la provincia de Lugo, Manuel Lorenzo Gil²²⁹. En Vigo, a partir de 1904, el institucionista Fernando García Arenal, junto con Fernando Conde y Ramón Gil, fueron los impulsores de las primeras Colonias, primero en O Carballiño y A Estrada, y luego en O Rebullón, en Tameiga (Mos), con la ayuda de la Caja de Ahorros de Vigo²³⁰.

Desde el Ministerio de Instrucción Pública, un Real Decreto de 1911 encargaba la organización de las colonias escolares a la Dirección General de Primera Enseñanza²³¹. En Ferrol, gracias al Inspector Luciano Seoane Seoane y al Patronato de Cantinas y Colonias Escolares de Ferrol, la primera Colonia de Vacaciones se instaló a Valdoviño en 1927, y en Cedeira, Piñeiro y A Cabana, en

²²⁹ A. S. Porto Ucha (1991). Institucións complementarias no contexto da escola primaria: As colonias escolares da Universidade de Santiago (1923-25). *Adaxe*, 7, pp. 83-96.

²³⁰ M.C. Pereira Domínguez (1991). *La obra socio-educativa realizada por la Caja de Ahorros Municipal de Vigo a través de las Colonias Escolares (1927-1983)*. Vigo: Galicia Editorial.

²³¹ Para el desarrollo de las colonias escolares en Galicia, véase Ángel Serafín Porto Ucha (1986). Las Colonias Escolares en Galicia. En *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Op. cit., cap. V.

los años siguientes. En Lugo, el Inspector Manuel Lorenzo Gil emprendía las primeras actividades en 1912, con salidas a Foz y Barreiros. La Revista *Vida Escolar* informaba en 1927 sobre la labor del Patronato de Protección Escolar Lucense y del Inspector Luis Soto Menor. En 1928 salían para la playa de Benquerencia un total de 52 niños y niñas. En 1932, la colonia veraneaba en Santiago de Reinante.

En Pontevedra, a pesar de los esfuerzos de Eduardo Vincenti²³² desde la Asociación Pedagógica de Maestros, no se celebró la primera colonia escolar hasta 1925, en el edificio que los Hijos de Lalín en América construyeron para Hospital-Asilo. En 1927 y 1928 se trasladaron a Pontecaldelas. Entre otros lugares, funcionaron también colonias para niños enfermos y tuberculosos en el Sanatorio Marítimo de A Lanzada.



Fig. 11. Eduardo Vincenti y Reguera, retratado por Manuel de Compañy (105). Fuente: *La Ilustración Española y Americana*.

Ourense, debido a ser zona del interior y a las preferencias por los baños de mar, fue menos beneficiada, aunque disfrutó del Sanatorio Marítimo Nacional de Oza, en A Coruña. Hubo propuestas de enviar a los niños al Monasterio de San Pedro de Rocas, que no prosperaron. Destaca, sin embargo, la labor de la Inspectora Antonia Ortiz

Currais en la creación de mutualidades escolares en Trives y Ribadavia, institución de carácter económico-social, junto a las cantinas. Antonia Ortiz, natural de O Corgo, estudió en la Escuela Superior del Magisterio y fue nombrada inspectora «femenina» de Ourense en 1920, la primera mujer

²³² Eduardo Vincenti y Reguera (A Coruña 1855- Madrid 1924), de profesión telegrafista, se casó con Dolores Montero Villegas, hija de Eugenio Montero Ríos, y desde 1886 se dedicó a la política en las filas del Partido Liberal. Las relaciones de su suegro lo pusieron en contacto con la Institución Libre de Enseñanza. Fue alcalde de Madrid en dos ocasiones, Director General de Instrucción Pública, y Diputado a Cortes por Pontevedra desde 1886 hasta 1923.

inspectora de Galicia; en 1936 disfrutó de una pensión de la JAE para visitar centros educativos en Bélgica, Francia, Holanda y Suiza (Vázquez Ramil, 2013, pp. 139-140).

Durante la Segunda República, se incrementaron las acciones de este tipo. Hay que destacar, incluso, la incautación de los bienes de la Compañía de Jesús en Oia, Camposancos y Vigo, y el proyecto de utilización de los edificios para colonias escolares, o bien como lugar de reposo para maestros y maestras. Esta proposición de Fernando de los Ríos, Ministro de Instrucción Pública en el bienio azañista, si bien fue acogida favorablemente por distintos ayuntamientos y consejos locales de primera enseñanza, finalmente no siguió adelante.

Tales iniciativas tuvieron su continuación en los años siguientes, aunque desde perspectivas distintas. Las colonias siguieron con frecuencia utilizando los mismos lugares e incluso los mismos locales. Después de la guerra civil, especialmente en los últimos años del franquismo se continuó con la organización de colonias de vacaciones, aunque programadas por instituciones diversas²³³.

4.3. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Este movimiento fue esencialmente obra de los medios liberales de finales del siglo XIX. Al tiempo que se preocupó por la educación de las clases obreras, supuso un cambio en la mentalidad tradicional acerca del funcionamiento de la Universidad, extendiéndola más allá de las aulas²³⁴. El movimiento, que nació en Oxford en 1850, encontró en la experiencia de Toynbee-Hall, en el suburbio londinense de Whitechapel, un canal de expansión. La *University Extension* se proyectó en las Universidades de Oxford, Cambridge, Durham, Londres y en las escocesas de Edimburgo, Glasgow,

²³³ Véase «Colonia escolar». *Enciclopedia Galega Universal*. Vigo, Ir Indo, t. 5, 1999. p. 515.

²³⁴ J. A. Jiménez Eguizábal (1985). Extensión universitaria. *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya, pp. 133-135.

Dundee...²³⁵, para luego diversificarse y transmitirse a la Europa continental y a Estados Unidos, principalmente a Chicago y Boston.

La Extensión Universitaria encontró en la Institución Libre de Enseñanza un medio socio-institucional de recepción, difusión e impulso. El institucionista Rafael Altamira presentó al Congreso hispano-portugués-americano de Madrid de 1892 un informe, en el que defendía como misión de la Universidad reivindicar la extensión de la cultura general al pueblo, y la comunicación directa «con las clases sociales que no concurren a sus cátedras». El Congreso emitió un voto para que se desarrollase en España esta iniciativa, que fue rápidamente recogida por la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE. En 1896 se creó en la Universidad de Oviedo la Escuela Práctica de Estudios jurídicos y Sociales, y se organizaron una serie de conferencias y excursiones. Era el precedente de la Extensión Universitaria. Al año siguiente (1897) Altamira se incorporaba a la cátedra de Historia General del Derecho Español de esta Universidad. Junto al rector, Aramburu, impartían clases en la Facultad de Derecho Adolfo González Posada, Leopoldo Alas, Aniceto Sela, Adolfo Álvarez Buylla, Jesús Arias de Velasco y Rogelio Jové. En la apertura del curso 1898/99, Rafael Altamira leyó el famoso discurso «La Universidad y el Patriotismo», en el que aborda la crisis que está sufriendo la sociedad española y propone como medio para remontarla la reconsideración de la Historia, como realidad y como conocimiento (Hernández Sánchez-Barba, 2012). Consecuencia lógica de sus planteamientos es el impulso de iniciativas como la educación de las clases obreras como medio de conseguir una sociedad más «armónica», en la línea krausoinstitucionista²³⁶. Surge, así, la Extensión Universitaria en Oviedo, que se aprobó en la sesión de claustro de 11 de octubre de 1898.

Al amparo del espíritu «institucionista» de la Extensión Universitaria de Oviedo, Leopoldo Alas dio cursos como «Historia y Progreso» y «El materialismo económico»; Rafael Altamira habló de «Historia de España»,

²³⁵ Alfonso Capitán Díaz (1994). La influencia de la I.L.E. en la extensión universitaria (1896/1898). *Historia de la educación en España II. Edad Contemporánea*. Op. cit., pp. 279-283.

²³⁶ El sufragio universal masculino se aprueba en 1890. Para Altamira era necesario educar a quienes debían ejercer la ciudadanía de forma consciente.

«Pérez Galdós y la historia de España» o «Leyendas de la Historia»; Adolfo González Posada trató de «La moral y los derechos políticos» y «Organización del Gobierno en los principales Estados»; Adolfo Álvarez Buylla, de las «Instituciones obreras», «El Socialismo», «Misión social de la industria», «La cooperación», etc.²³⁷ En *Extensión Universitaria*, Aniceto Sela señalaba: «Nuestras Universidades necesitan más que otras cualesquiera salir de su casa, bajar al pueblo, educarlo, colaborar en la gran obra de la educación nacional»²³⁸.

El éxito de la Extensión Universitaria de Oviedo, junto al esfuerzo de distintos grupos, explica la implantación de las Extensiones Universitarias de Barcelona, Madrid, Salamanca, Santander, Sevilla, Valencia y Zaragoza. Junto a los anteriormente citados, otros institucionistas como Cossío o Rafael M^a de Labra participaron en la enseñanza e impartieron conferencias. La Extensión Universitaria contó en muchos casos con la colaboración de escritores, artistas y otros intelectuales; ateneos, círculos culturales e instituciones populares acogieron estas actividades.

4.4. EL INSTITUTO DE REFORMAS SOCIALES

Entre los centros de inspiración institucionista, en 1903 se crea el Instituto de Reformas Sociales, bajo la dirección de Gumersindo de Azcárate, en un gobierno conservador de Francisco Silvela. Tenía como antecedente la Comisión de Reformas Sociales, creada en 1890 e impulsada por Segismundo Moret. El Instituto fue fundado para preparar la legislación del trabajo así como para favorecer la acción social dirigida a la mejora y bienestar de las clases trabajadoras.

El nombramiento de Gumersindo de Azcárate, miembro de la Institución Libre de Enseñanza no fue casual, pues la ILE se había destacado en la defensa de la intervención del Estado para resolver la cuestión social²³⁹. El

²³⁷ J. C. Mainier (1975). *La Edad de Plata*. Barcelona: Asenet, pp. 92-93 (cit. por A. Capitán Díaz. *Op. cit.*, p. 282).

²³⁸ Aniceto Sela. *Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los cursos 1898 a 1909*. Madrid: Lib. Victoriano Suárez, p. 11 (cit. por A. Capitán Díaz. *Op. cit.*, p. 283).

Instituto tenía tres secciones: la de legislación e información bibliográfica a cargo de Adolfo Posada; la de estadísticas, dirigida por Adolfo Buylla, y la de inspección general, encargada al general Marvía.

Tras la muerte de Gumersindo de Azcárate en 1917, el Instituto de Reformas Sociales vivió un proceso de crisis, paralelo al del régimen político que lo había creado. En 1924 fue suprimido por la Dictadura de Primo de Rivera.

4.5. LAS UNIVERSIDADES POPULARES

Si bien con un carácter distinto a la Extensión Universitaria, las Universidades Populares surgieron vinculadas a aquella iniciativa. Con carácter privado, fueron instituciones obreras de marcado signo político-social y sindical. Adolfo González Posada, Catedrático de Derecho político de la Universidad ovetense, fue uno de los principales promotores de la Extensión Universitaria de Oviedo y del movimiento de las Universidades Populares²⁴⁰.

González Posada, influenciado por Álvarez Buylla y Leopoldo Alas, del grupo de Oviedo, por Francisco Giner de los Ríos y Gumersindo de Azcárate, presidente del Instituto de Reformas Sociales, coincidió con los principios pedagógicos de reforma educativa de la Institución Libre. En el III Congreso de

²³⁹ El tema de la cuestión social ha sido tratado también desde la doctrina de la Iglesia, del catolicismo social y la *Rerum Novarum* en España. Véase Cueva, J. de la y Montero, F. (eds.) (2007). La secularización conflictiva. España (1898-1931). Op. cit. Como ya indicamos, el Instituto de Reformas Sociales ha sido ampliamente estudiado por historiadores, profesionales del Derecho y de la Sociología, por ejemplo: Seco Serrano, C. (2003). El Instituto de Reformas Sociales: un empeño conciliatorio entre dos ciclos revolucionarios. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº extra. 1, pp. 27-37.

²⁴⁰ Adolfo González-Posada y Biesca (Oviedo 1860-Madrid 1944) nació en el seno de una familia de la burguesía liberal ovetense; muy joven logró por oposición la cátedra de Derecho Político de la Universidad de Oviedo, tras conocer en su etapa de doctorado en Madrid a Giner de los Ríos y Gumersindo de Azcárate, que influyeron enormemente en su pensamiento. En Oviedo realizó, a partir de 1883, una intensa labor docente y de renovación pedagógica junto a Aniceto Sela y Adolfo Buylla. En 1904 se le encomendó la dirección de la sección segunda del Instituto de Reformas Sociales. Siempre vinculado a la ILE, a la muerte de Cossío en 1935 pasó a ser su máximo representante hasta que la guerra civil lo empujó al exilio en San Juan de Luz. Murió en Madrid en 1944. González-Trevijano, P. (s.a.). Real Academia de la Historia: Adolfo González-Posada y Biesca, recuperado de: <http://dbe.rah.es/biografias/11069/adolfo-gonzalez-posada-y-biesca>

Educación Popular, diferencia ambas realizaciones: «La Extensión Universitaria es la Universidad ambulante que consagra su acción a cuantos no pueden concurrir a ella, y la Universidad Popular tiene por fin especial el desenvolvimiento del progreso social dirigido a todas las clases de la sociedad»²⁴¹.

No es casualidad que la primera Universidad Popular en España aparezca en Oviedo en 1901, alrededor del grupo de profesores de la Universidad (Buylla, Canella, Altamira, Posada...) Por obra de Blasco Ibáñez, Valencia crea su Universidad Popular en 1903. Le siguen Madrid (1904) y A Coruña (1906)²⁴². Siendo su principal promotor Antonio Machado, Segovia pone en funcionamiento la suya en 1919. Con la llegada de la Segunda República, surge la de Cartagena. El objetivo era «difundir la instrucción de modo preferente entre los obreros por medio de clases y conferencias de divulgación» (*Boletín de la Universidad Popular de Segovia*). Contaron, primero, con profesores universitarios; luego, con profesores de grado medio y la colaboración de algunos intelectuales de talante liberal²⁴³.

4.6. LA FUNDACIÓN «SIERRA-PAMBLEY»

Aunque la mayor parte de sus acciones tienen lugar ya entrado el siglo XX, vamos a dedicar un último apartado a la creación de la Fundación «Sierra-Pambley», creada por don Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley; conocido como don Paco Sierra, nació en Villablino (León) el 24 de abril de 1827, estudió Jurisprudencia en Valladolid y Madrid, donde tomó contacto con el círculo krausista, y dedicó gran parte de sus recursos a la educación popular en su tierra natal²⁴⁴. Murió en Madrid el 26 de enero de 1915.

²⁴¹ J. Manuel Fernández Soria (1985). Universidades populares. *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Op. cit., pp. 366-67.

²⁴² A. Capelán Rey (1999). Contribucións a unha historia da Universidad Popular da Coruña. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3 pp. 25-64. El autor incluye, entre los trabajos citados, a Alejandro Tiana Ferrer (1997). Extensión universitaria y universidades populares en la España de entre siglos: una estrategia educativa de reforma social. *Revista de Educación*, nº Extra: *La Educación y la Generación del 98* (Op. cit., p. 28).

²⁴³ J. M. Fernández Soria. *Op. cit.*

La familia contaba con amplias posesiones en Madrid, donde don Paco Sierra habitaba durante casi todo el año, en la calle Ferraz, y en León, al lado de la Catedral, en Hospital de Órbigo, en Moreruela o en Villablino, donde estaba la que consideraba su casa solariega.

El 21 de abril de 1887 don Paco Sierra funda una escuela en Villablino, en memoria de su tío don Segundo de Sierra-Pambley, con el objeto de difundir la cultura en su tierra natal, la comarca de Laciana. Crea también una escuela de enseñanza mercantil y agrícola en Villablino.

Para mejor organizar sus iniciativas pedagógicas, don Paco Sierra dota una Fundación, de la que formaban parte, además de él mismo, Gumersindo de Azcárate y el entonces joven Manuel Bartolomé Cossío. Giner de los Ríos tuvo mucho que ver en esta decisión, «hasta el punto de que se desplaza en un coche de caballos y en pleno invierno de 1886, en unión de Azcárate y Cossío, hasta Villablino, donde, en los escaños de la cocina de leña, se dieron los primeros pasos para llevar a buen fin la idea de D. Paco»²⁴⁵.

El 11 de mayo de 1907, don Paco Sierra otorga una ampliación de la Fundación, creando escuelas en Hospital de Órbigo, Villameca, León y Moreruela de Tábara. Se añaden dos nuevos patronos, Germán Flórez y el sobrino de D. Paco, Juan Flórez Posada. D. Paco otorgó varios testamentos. El último, en Villablino, el 1 de octubre de 1914, poco antes de su muerte.

Isabel Cantón Mayo incluye en su estudio dedicado a *La Fundación Sierra-Pambley* un apartado sobre «La fuente de Villablino»²⁴⁶. Nos recuerda que la ILE acostumbraba a homenajear a sus hombres ilustres con una fuente. El agua y la naturaleza son constantes en la consideración krausista. Según la

²⁴⁴ Seguimos a Joaquín López Contrera (1986). La Fundación «Sierra-Pambley» y la Institución Libre de Enseñanza. En Huertas Vázquez, E., Sáenz de la Calzada, L. y López Contreras, J. *León y la Institución Libre de Enseñanza*. León: Diputación Provincial de León, pp. 134 y ss. Un estudio muy completo sobre este tema puede verse en Isabel Cantón Mayo (1995). *La Fundación Sierra-Pambley. Una Institución Educativa leonesa*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 138.

²⁴⁶ Isabel Cantón Mayo. *Op. cit.*, pp.82-84.

autora, la idea de dedicar una fuente a D. Paco Sierra se retomó en Villablino en 1932, bajo la aprobación de Cossío. La fuente se colocó en la plaza del pueblo. Aunque la fuente ya no existe, sirvió de inspiración al lacialego Luis Mateo Díez para la novela *La fuente de la edad* (1986)²⁴⁷, donde los maestros de cantería gallegos, los llamados «canteiros» se caían con frecuencia, en las veladas nocturnas, al pilón de la fuente creada en homenaje a D. Paco Sierra en 1935.

En *La fuente de la edad*, de Mateo Díez, hay una continua búsqueda de las aguas virtuosas a través de las fuentes, desde aquella que «manaba apacible sobre un pequeño pilón, no lejos del atrio de la iglesia»²⁴⁸, hasta aquellas otras que los «cofrades» van persiguiendo por los montes de la antigua zona minera de la Omañona, tras las aguas «que quien las bebiera, les devolvía la juventud»²⁴⁹. Lo que sí se encuentran por el hayedo, en los misterios del bosque que el escritor identifica como «Jardín cerrado», verdadera inundación de olores del lugar, en las lindes de su «Filosofiero», es a un curioso personaje que se presenta como «Belisario Madruga, ex miembro del Magisterio español por mor de la depuración y el atrabilario signo de los tiempos podencos que corren»²⁵⁰, en una clara referencia a la huída hacia ninguna parte de muchos maestros españoles que sufrieron las consecuencias de la salvaje represión contra la escuela republicana. Sabido es que más de uno, junto con el resto de los *maquis*, encontró refugio en aquellas apartadas zonas montañosas, temática a menudo relacionada con el de la guerra civil en Galicia, por la proximidad.

En nuestras investigaciones sobre las relaciones de la ILE con Galicia, nos hemos encontrado a menudo con la familia Alvarado de Viveiro (Lugo), en la que el abogado don Francisco Alvarado, figura como uno de los primeros suscriptores del *BILE*²⁵¹.

²⁴⁷ Luis Mateo Díez (1986). *La fuente de la edad*. Madrid: Alfaguara.

²⁴⁸ L. Mateo Díez (1986). *La fuente de la edad*. Op. cit., p.86.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 150.

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 159.

²⁵¹ B.R.A.H. Fondo Giner de los Ríos, Caja 10, Sobre 1900 (A-C). Entre la abundante correspondencia que Giner mantiene durante los veranos en San Victorio (Galicia), hay dos cartas en la que Francisco Alvarado solicita a Giner orientaciones para escolarizar a su hijo (de solo 4 años), ya que en las existentes en la zona no encuentra una con la suficiente calidad (Caja 10, Sobre 1901 (A-C)). Véanse dichas cartas en Ángel S. Porto Ucha. *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Op. cit., Anexos, pp. 548-549.

Los Alvarado aparecen relacionados con la Fundación Sierra-Pambley, principalmente con Villablino. Así, en una carta de Juan Alvarado a Giner, de 3 de agosto de 1894, después de despedirse de la familia en San Victorio, en camino desde Miño a Pontedeume, señala:

*Aunque no pensaba, como ya dije a Vds., pedirle a D. Paco permiso para quedarme, como resulta que hay feria de exposición de ganados y tengo gran deseo de verla, me decido hoy a pedirle permiso para no llegar a Villablino hasta el 19 de este mes. Estos días voy a ir a más aldeas inmediatas y veremos se le lleve algún dato de mantequería o quesería a Manue^l*²⁵²

En la lista de accionistas de la ILE, en la 1ª y 2ª emisión, figura Salustio Víctor Alvarado²⁵³. Salustio Víctor Alvarado murió en Valladolid en 1886, siendo fiscal de la Audiencia. Diputado en las Cortes Constituyentes de 1869, fue también Gobernador Civil de Lugo en el Sexenio. El 27 de marzo de 1872 consta que firmó el manifiesto *Electores del distrito de Viveiro*²⁵⁴.

Los hermanos Juan y Ventura Alvarado –hijos de Salustio Víctor– estuvieron vinculados a la Escuela Mercantil y Agrícola de Villablino²⁵⁵. El primero se casó en 1907 con Luisa de Vega, viuda de Augusto González Linares y gran amiga de Carmen López-Cortón y Viqueira, la esposa de Cossío.

No debemos olvidar las relaciones de la villa lucense de Viveiro con la ILE. De Viveiro eran los padres de Ángel do Rego Rodríguez, alumno de la primera promoción institucionista de enseñanza primaria y vinculado siempre a la Institución, junto con su esposa Elvira Alonso Moreno, una ex alumna de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer²⁵⁶. Ambos dedicaron sus esfuerzos a la organización de las Colonias Escolares en San Antolín de Bedón (Asturias), como hemos señalado ya anteriormente.

²⁵² Ángel S. Porto Ucha. *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Op. cit., pp. 549-550.

²⁵³ BILE, VII (1883), pp. 240 y 320, respectivamente.

²⁵⁴ Véase «Alvarado, Salustio Víctor». *Gran Enciclopedia Gallega*. Op. cit., t. 2, p. 9.

²⁵⁵ Isabel Cantón Mayo (1995). *La Fundación Sierra-Pambley. Una Institución Educativa leonesa*. Op. cit., pp. 179-221.

²⁵⁶ Ángel Serafín Porto Ucha. *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. Op. cit., p. 89.

El conjunto de las relaciones de Galicia con la Fundación Sierra-Pambley, un trabajo pendiente, es fundamental para analizar la derivación hacia el agro gallego (industria lechera desde Villablino, puesta en marcha de otras industrias cárnicas y demás).

Debemos significar también la presencia de Herminio Almendros Ibáñez en Villablino, mientras no obtuvo destino como Inspector en Lérida (1928), después de su paso por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Fue para nosotros un verdadero descubrimiento encontrarlo como profesor y ocupar accidentalmente la Secretaría de la Escuela Normal de Santiago de Compostela en 1927²⁵⁷. Lo encontramos también durante el curso 1933-34, junto a Jesús Sanz como profesores en la Escuela Normal de la Generalitat de Barcelona. Almendros participó en la difusión de las Técnicas Freinet, que llegaron por esa época a Galicia. El maestro de A Cañiza (Pontevedra) José Benito González Álvarez las puso en marcha con los alumnos de su escuela, editando el periódico *El Faro Infantil* (1934-35)²⁵⁸.

²⁵⁷ Aurora Marco López y Anxo Serafín Porto Ucha (2000). *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1847-1996)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 254-255.

²⁵⁸ Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2017). *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de las visitas, paseos excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira.

CAPÍTULO V

LA CREACIÓN DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

*Era el Abuelo, el pobre Abuelo,
el que soñaba lo que se debía hacer,
y casi en forma de quejas y suspiros,
hacía llegar su influjo a los amigos
que eran de la Junta
o a los amigos de los amigos
de los amigos (...).*

J. Pijoán (1928). Mi don Francisco Giner.
BILE, LII, pp. 73-74

5.1. LAS ACCIONES DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS (JAE)

En 1907, con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), se inicia la tercera época de la ILE²⁵⁹, que deja de ser una mera experiencia pedagógica para influir en campos como la investigación científica, la cultura, el arte, la política, etc. La JAE, como organismo del Estado, respondía al sentido de intercambios con Europa propugnado por la ILE. Fue creada por R.D. de 11 de enero de 1907 (*Gaceta del*

18 de enero), siendo ministro Amalio Gimeno, y aprovechando una coyuntura de política liberal en el breve gobierno de Vega de Armijo²⁶⁰. La composición originaria de la Junta revela el influjo que en ella poseía la ILE. La integraban un presidente, dos vicepresidentes, dieciocho vocales y un secretario. En las *Actas* de constitución figuran: Santiago Ramón y Cajal (presidente), Adolfo Álvarez Buylla, Gumersindo de Azcárate, Ignacio Bolívar, Julián Calleja, José Casares Gil, Joaquín Costa, José Echegaray, Victoriano Fernández Escarza, José Fernández Jiménez, José Marvá, Marcelino Menéndez Pelayo, Ramón Menéndez Pidal, Julián Ribera y Tarragó, José Rodríguez Carracido, Alejandro Sanmartín Satrústegui²⁶¹, Vicente Santamaría de Paredes, Luis Simarro, Joaquín Sorolla, Leonardo Torres Quevedo, Eduardo Vincenti Reguera y José Castillejo Duarte (secretario).

Al mismo tiempo, por R. D. de 10 de enero de 1907 (*Gaceta* del 18 de enero) se crea la Junta para Fomento de la Educación Nacional, con carácter autónomo y técnico, de la que formaban parte José Canalejas, Eduardo Dato, Carlos M^a Cortezo, Juan Uña, Melquíades Álvarez, Agustín Sardá, Alejandro Rosselló, Juan Vázquez Mella, Miguel Asín, Adolfo Posada y Manuel Carrascosa²⁶². Se hace hincapié en el espíritu de neutralidad que había de presidir en ambas instituciones. La JAE, a pesar de las dificultades que supuso el gobierno «largo» de Maura, durante el cual quedó en suspenso, se mantuvo y a partir de 1910 realizó una notable labor; no así la Junta para el Fomento de la Educación Nacional, suprimida por Real Decreto de 18 de noviembre de 1907 sin que llegase a realizar ninguna actividad²⁶³.

²⁵⁹ Alfonso Capitán Díaz (1994). La institución libre de enseñanza y la política educativa (y científica) a partir de 1907 (III etapa). En *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*. Op. cit., pp. 541-476. Con motivo del centenario de creación de la JAE, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* le dedicó un monográfico. Véase BILE, 63-64 (diciembre 2006).

²⁶⁰ Faustino Larrosa Martínez (2004). Junta para ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. 11 de enero de 1907. En Negrín Fajardo, O. (dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 539-544. Antonio Aguilar y Correa, Marqués de Vega de Armijo (Madrid 1824-1907) destacó como figura política junto al General Serrano, durante el Sexenio, y militó en las filas del Partido Liberal; desempeñó brevemente la presidencia del Consejo de Ministros, entre el 4 de diciembre de 1906 y el 25 de enero de 1907, sucediendo al también liberal e institucionista Segismundo Moret. En ese corto período firmó el decreto de creación de la JAE.

²⁶¹ En 1910 constan Amalio Gimeno y Eduardo Hinojosa, en lugar de Joaquín Costa y Alejandro Sanmartín. A la muerte de José Rodríguez Carracido en 1925, el puesto vacante es ocupado por María de Maeztu, la única mujer que desempeñó una vocalía en la JAE.

²⁶² M^a Dolores Gómez Molleda (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Op. cit., p. 458.

La idea clave de los promotores de la JAE fue comenzar la reforma cultural desde la formación del propio profesorado²⁶⁴. Pero el movimiento de preocupación por la formación del profesorado tenía sus antecedentes. La *Memoria* del primer año de esta institución²⁶⁵ señala como antecedentes remotos el Informe Quintana, que proponía la concesión de pensiones «para salir fuera del reino y adquirir en las naciones sabias de Europa el complemento de la instrucción», y el R.D. de 23-9-1898, de Gamazo, por el que se concedían pensiones seleccionando en los tribunales de reválida de grado de las Normales a los más destacados. Como antecedentes próximos, el R. D. de 6-7-1900, de García Alix, para profesores de Normales, y el R. D. de 18-7-1901, de Romanones, para los que tuvieran premio extraordinario en los exámenes. Finalmente, Santamaría Paredes concedía una asignación en los Presupuestos de 1906 para relaciones con el extranjero.

En el art. 1º del Real Decreto de fundación se determinan las competencias de la Junta:

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

El Reglamento de la Junta se firma el 16 de junio de 1907. La actividad más llamativa de la Junta fue el envío de los pensionados al extranjero, siguiendo

²⁶³ Durante el gobierno largo de Antonio Maura, ocupa la cartera de Instrucción Pública Faustino Rodríguez Sampedro (25 de enero de 1907-21 de octubre de 1909).

²⁶⁴ Ángel S. Porto Ucha y José Luis Iglesias Salvado (2010). La JAE y la formación del magisterio gallego: profesores de Escuelas Normales, inspectores y maestros becados (1907-1936). En Sánchez Ron, J. M. y García-Velasco, J. (Eds.) (2010). *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*. Actas del II Congreso Internacional, celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008, t. 2. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, pp. 731-757.

²⁶⁵ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1908). *Memoria correspondiente al año 1907*. Madrid: Est. Tip. de los Hijos de M. Tello.

el espíritu gineriano de «europeizar» España. La palabra europeizar significaba para Giner que los pensionados «se formasen integralmente en el ambiente europeo y que lo trajesen y lo difundiesen en España, lo hiciesen asimilable al pueblo y así fueran convirtiéndolo en pueblo civilizado, en pueblo europeo»²⁶⁶. Los objetivos asignados a la JAE eran fundamentalmente dos: *a)* la formación rigurosa del futuro profesorado, condición para la posterior reforma educativa; *b)* el fomento de la cultura española, mediante el envío de los mejores universitarios a Europa. Convencida la Junta de que la reconstrucción cultural de España debía hacerse coordinando el esfuerzo de todas las regiones y prestando atención a sus necesidades, ofreció su colaboración a las iniciativas locales. Nació, así, por ejemplo, la Misión Biológica de Galicia (1920)

Al terminar 1907, la Junta atravesó un período crítico, quedando casi sin actividad. Los puntos conflictivos eran su autonomía en asuntos técnicos y pedagógicos y la elección de miembros en caso de vacantes. Esta independencia fue discutida por los gobiernos reaccionarios, al comienzo con Maura y posteriormente durante la Dictadura de Primo de Rivera. El ataque partió también de la misma Universidad, que creyó invadidas facultades que consideraba propias. Fue importante la defensa que de la JAE hizo el gallego, yerno de Eugenio Montero Ríos, Eduardo Vincenti y Reguera, contra las censuras dirigidas por Eloy Bullón, diputado y catedrático de la Universidad Central.

Desde 1907 hasta 1936, en que una Orden Ministerial de 11 de septiembre, en pleno período bélico, declaraba caducadas todas las pensiones, la Junta llevó a cabo su labor. Bajo su influencia, y a partir de 1910, gracias a la presencia de un gobierno liberal, se fueron creando una serie de instituciones de radical importancia para la modernización cultural del país, tales como:

- a) Centro de Estudios Históricos (R. D. de 18 de marzo de 1910), con las secciones de Filología, Arqueología, Arte, Derecho, Historia, Filosofía árabe, Instituciones árabes, Filosofía Contemporánea, Estudios Semíticos, y Cursos para extranjeros. La dirección del Centro estuvo a cargo de Ramón Menéndez Pidal, y cada sección tenía, a su vez, un director o responsable.

²⁶⁶M^a D. Gómez Molleda (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: C.S.I.C., p. 462.

- b) Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (R. D. de 27 de mayo de 1910).
Director: Santiago Ramón y Cajal. El Instituto nació como agrupación de varios organismos dependientes de la Junta. En su seno fueron surgiendo desde los primeros momentos otros establecimientos: Laboratorio de Investigaciones Biológicas y Físicas, Trabajos de Ciencias Naturales, Estación Alpina de Biología de Guadarrama, Laboratorio de Histología e Histopatología, Instituto Cajal, Comisión de Investigaciones Paleontológicas y Prehistóricas, Laboratorio y Seminario Matemático, Laboratorio de Fisiología General y Laboratorio de Bacteriología e Inmunidad.
- c) Residencia de Estudiantes (1910)
- d) Residencia de Señoritas (1915)
- e) Instituto-Escuela (1918)
- f) Misión Biológica de Galicia (1920)
- g) Escuela de Párvulos de Simancas (1933)
- h) Varias cátedras en el extranjero...

En este capítulo vamos a prestar atención a los «laboratorios de provincias» de la JAE, con la creación de la Misión Biológica de Galicia, a la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela.

5.2. LA JAE Y LOS «LABORATORIOS DE PROVINCIAS»

En 1920 la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas tomó la decisión de establecer «laboratorios en provincias», en los lugares de la geografía española que aportaran ayuda económica y facilidades para esta experiencia²⁶⁷. La Junta estaba convencida de la que «la reconstitución cultural de España debía hacerse coordinando el esfuerzo de todas las regiones y prestando atención a sus necesidades». De ahí su cooperación a las iniciativas

²⁶⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1922). *Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921*. Madrid, pp. 221-222.

locales, de las que «la respuesta más entusiasta y eficaz fue la de Galicia», según nos dice una de las Memorias de la propia Junta²⁶⁸.

5.2.1. *La Misión Biológica de Galicia*

Hablar de la Misión Biológica de Galicia²⁶⁹ es, a nuestro entender, referirse a un aspecto más de la proyección de la Institución Libre de Enseñanza que, como dice Hernández Díaz,

...no se agota en las escuelas e instituciones organizadas de forma explícita desde su ideario y metodología, sino que se proyecta sobre la realidad educativa hispana a través de lo que se ha denominado elementos «gacetales», de sus relaciones directas con un significativo número de profesores universitarios, y de otras formas de incidencia que hoy van siendo estudiadas²⁷⁰.

Si la Misión Biológica se creó en Galicia cuando la Junta manifestó su voluntad descentralizadora, fue gracias al gran mecenas gallego Juan López Suárez (O Saviñao, Lugo, 1884 – Madrid, 1970)²⁷¹, casado con Mariana Castillejo, hermana del secretario de la Junta, José Castillejo. Este hecho le permitió entrar en contacto con personalidades de la JAE²⁷². Fallecido Juan López Suárez sin

²⁶⁸ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1929). *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*. Madrid, p. 273.

²⁶⁹ Ángel S. Porto Ucha (1988). El institucionismo en Galicia. Aproximación al esquema organizativo de la «Misión Biológica de Galicia» en su primera época (1921-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 5, pp. 89-98.

²⁷⁰ José María Hernández Díaz (1987). La diáspora de la ILE en España. Su primera incidencia en Salamanca. *Boletín de Historia de la Educación*, 12-13, pp. 29-36. El texto corresponde a la conferencia dada en las *I Jornadas de la Institución Libre de Enseñanza en León*. Fundación Sierra Pambley (diciembre de 1986).

²⁷¹ Juan López Suárez, o Xan de Forcados, era hijo de labradores acomodados de O Saviñao. Estudió bachillerato en los Escolapios de Monforte, y Medicina en las Universidades de Santiago y Madrid. Fue médico de las minas de plomo de Peñarroya (Córdoba) en 1907-1908, y gracias a una beca de la JAE continuó estudios en las Universidades de Estrasburgo, Berlín y Múnich. Junto con su hermano Julio, que estudió Agricultura en Stuttgart, y con el compañero de éste, Cruz Gallástegui, puso en marcha una granja experimental en sus fincas y una escuela nocturna de capacitación para jóvenes agricultores. Entre 1916 y 1919 se especializó en Química biológica en el Rockefeller Institute for Medical Research de Nueva York. Dirigió el Laboratorio de Bioquímica de la JAE y el de Patología General de la Universidad de Madrid. Preocupado por la mejora del campo gallego, en su testamento dispuso crear una escuela de biología en sus fincas de Arxeriz, Rendal y Lamaquebrada. Abel Vilela, A. de. Real Academia de la Historia: Juan López Suárez. <http://dbe.rah.es/biografias/34779/juan-lopez-suarez>

descendencia, el albacea fue Manuel Varela Uña, de estirpe gallega muy relacionada con los inicios de la ILE, desde los tiempos de Manuel Varela de la Iglesia y la «Cuestión Universitaria» en Santiago de Compostela.

Ligada asimismo a los orígenes de la Misión Biológica está la figura de Cruz Gallástegui Unamuno (Vergara, 1891 – Pazo de Gandarón, 1960). Gallástegui había estudiado en Alemania, en la Real Escuela Superior de Agricultura de Hohenheim, cerca de Stuttgart, de 1910 a 1914, y se diplomó con un título equivalente al de ingeniero agrónomo. Allí conoció a Julio López Suárez y más tarde, en Lamaquebrada, cerca de Escairón (Lugo), la finca que tenía su hermano Juan. Nos comenta el que fuera durante muchos años bibliotecario de la Misión Biológica, el gran bibliólogo Antonio Odriozola Pietas, que el encuentro con los dos hermanos López Suárez marcó el futuro de Gallástegui, que se orientaría hacia Galicia²⁷³. Gallástegui se casó en 1924 en Santiago con Elisa Fraiz y Tafall, de una conocida familia de impresores, y tuvo dos hijos, M^a Lourdes y Juan Antonio (Etxaniz Makazaga 2004: 3).

El análisis de la correspondencia sobre el tema nos aclara la cuestión. Para ello, contamos con el Museo de Pontevedra y el legado López Suárez – Castillejo. Una carta de fecha 7 de enero de 1966, de Odriozola a Juan López Suárez, con residencia en la Cuesta del Zarzal, 3 (Madrid), es reveladora:

(...) en unos apuntes de D. Cruz escritos con motivo de cumplirse los 25 años de la Fundación, refiere que recién desembarcado de América [allí había estado pensionado por la JAE] en el puerto de La Coruña, y habiendo decidido seguir a Vergara en tren, subió Ud. al vagón en la Estación de Lugo y al saber que se dirigía a Vergara, le indicó que cambiase de rumbo y fuese directamente a Madrid, cosa que hizo D. Cruz, y en Madrid, en compañía de Ud., se dieron los pasos definitivos para la creación del Centro, que sin duda ya venía preparándose gracias a sus gestiones²⁷⁴

²⁷² Xosé Filgueira Valverde (1974). López Suárez, Juan. *Gran Enciclopedia Gallega*. Santiago-Gijón: Silverio Cañada, t. 19, pp. 166-167. Esta obra fue apareciendo a partir de la fecha del depósito legal señalado (que mantenemos en el conjunto), en una serie de fascículos y tomos.

²⁷³ Antonio Odriozola. Gallástegui Unamuno, Cruz. *Gran Enciclopedia Gallega*. Op. cit., t. 15, pp. 93-97.

²⁷⁴ Archivo del Museo de Pontevedra (A.M.P.). *Legado López Suárez – Castillejo*. Caja 2, legajo 7. Lo que figura entre corchetes es una aclaración nuestra.

En otra carta de Odriozola a López Suárez, de fecha 19 de noviembre de 1965, remitida a Cuesta de los Condes del Val, 21 (Madrid), le comenta que ha estado ordenando los papeles relacionados con la primera etapa de la Misión y la decisiva influencia que López Suárez había tenido en el futuro de don Cruz y del propio Centro. Odriozola echa de menos una carta de Ramón y Cajal, dirigida a López Suárez, que precisaba el cometido de la Misión, aprobaba en nombre de la Junta el Patronato recién constituido (10/5/1921) y «creo que establecía por primera vez el nombre que todos conocemos de Misión Biológica de Galicia, sustituyendo al de Laboratorio de Investigaciones Biológicas que llevó en los primeros días. Este cambio, según unas notas de D. Cruz, redactadas al cumplir la Misión 25 años, se hizo para no coincidir con el nombre del Laboratorio que dirigía Cajal en Madrid»²⁷⁵. Nació, así, la Misión Biológica, muy dentro de la terminología institucionista, al igual que las Misiones Pedagógicas que, bajo la dirección de Manuel B. Cossío, desarrollarían su labor durante la Segunda República. El análisis de la correspondencia nos permite descubrir que López Suárez tenía esa carta, de la que envía fotocopia. Es la misma de 10 de mayo de 1921, que López Suárez cita en el artículo del «Homenaje a Gallástegui»²⁷⁶.

Volviendo a los comienzos de la Misión Biológica, la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago, en instancia del 29 de enero de 1921, solicitó uno de los laboratorios establecidos por la JAE para Santiago de Compostela, con objeto de que investigara «los problemas biológicos, agrícolas e industriales que en la región gallega existen o que en adelante puedan existir»²⁷⁷. Según la *Memoria* que estamos siguiendo, la Económica ofrecía la Escuela de Veterinaria con locales, establos y terrenos, la colaboración del Distrito Forestal de Pontevedra con los viveros forestales de Tui y de Chairás-Dena y la cooperación de diversos propietarios agrícolas.

²⁷⁵ Legado López Suárez – Castillejo, *ibidem*. El nombre de «Laboratorio», a nuestro entender, tenía que ver también con la decisión de establecer «"laboratorios" en provincias».

²⁷⁶ Publicado en la *Revista de Economía de Galicia*, números 25-30, p. 102, según se aclara.

²⁷⁷ Archivo Histórico Universitario de Santiago (A.H.U.S.). Serie Histórica, Legajo A-340: *Memoria referente al funcionamiento de la Misión Biológica de Galicia tanto en lo que afecta a la parte económica de la misma como a la eficacia de los trabajos que lleva a efecto, formulada por don Marcelino de Arana y Franco, Consejero-Inspector del Cuerpo de Ingenieros Agrónomos y representante de la Dirección General de Agricultura en la Comisión de Vigilancia de dicho Centro*, año 1935, p. 2. Esta Memoria se conserva también, junto con otros documentos, en el Fondo Documental que la Misión Biológica tiene en su centro de Salcedo (Pontevedra).

La Junta aceptó el ofrecimiento, y el 1 de abril de 1921 envió a Gallástegui a Santiago de Compostela. El 10 de mayo de 1921 fue nombrado el primer Patronato, constituido por José Rivero de Aguilar, presidente de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago; Rafael Areses Vidal, ingeniero del Distrito Forestal de Pontevedra; Juan Rof Codina, inspector provincial de Higiene y Sanidad Veterinaria de A Coruña; Juan López Suárez y Cruz Gallástegui, director del Centro.

A) LA INSTALACIÓN DE LA MISIÓN BIOLÓGICA

a.1) Locales de la Escuela de Veterinaria de Santiago

La Misión se instaló modestamente en dos amplios locales de la Escuela de Veterinaria (donde hoy está el Parlamento de Galicia) y en su huerta. En una parcela de media hectárea se llevaron a cabo enseguida las primeras siembras de maíz con semillas que se recogieron por toda Galicia. Su presupuesto se fijó en 10.500 pesetas anuales para personal y material. Los dos problemas que la Misión comenzó a investigar fueron la mejora genética del maíz, con vistas a alcanzar mayores producciones unitarias de dicho cereal en Galicia, y la enfermedad del castaño. La Misión Biológica envió dos voluminosas memorias a la Junta en octubre de 1921 y en octubre de 1925. Distintas técnicas de investigación sobre el castaño y crucíferas fueron divulgadas en el *Boletín de la Sociedad de Historia Natural de Madrid*, tomo XXVI. Junto con esta labor investigadora, la Misión realizó durante esta primera época una extensa labor cultural y divulgativa, con diversas conferencias de Gallástegui.

A finales de 1926, el edificio de la Escuela de Veterinaria de Santiago, donde estaba ya suprimida la enseñanza desde octubre de 1924, fue convertido en Cuartel de Artillería, y la Misión se encontró sin locales adecuados. Provisionalmente se instaló en el edificio de San Clemente. Se hicieron también intentos de instalar la Misión en la granja del manicomio de Conxo y dependencias, según consta en solicitud dirigida al excelentísimo señor patrono de la Fundación del Manicomio, de fecha 15 de febrero de 1926, firmada por Luis Blanco Rivero, rector de la Universidad y presidente de la Misión; José Rivero de Aguilar, director de la Sociedad Económica, y Jacobo Díaz de Rábago, delegado de la Junta. Ésta, por su parte, acudió a las Diputaciones de Galicia, buscando su

colaboración con la de Ourense. El 24 de enero de 1927, la Diputación de Pontevedra ofrecía una finca de dos hectáreas y 5.000 pesetas de subvención y otra cantidad igual la Diputación de Ourense.

a.2) Finca «La Tablada», de Campolongo (Pontevedra)

Cruz Gallástegui fue invitado el 28 de enero de 1927 a informar a la JAE sobre la localidad más ventajosa para sede de la Misión. Según informe del 5 de febrero de 1927, se elige Pontevedra por convenir mejor sus condiciones climatológicas para los estudios experimentales sobre el maíz. Días después, la Junta autorizaba el traslado de la Misión Biológica a Pontevedra con carácter provisional. En Pontevedra, se instaló el laboratorio en el edificio de la Diputación y en la cercana finca «La Tablada», en Campolongo (Pontevedra), que la Diputación arrendó para este objeto por un período de cinco años.

Al instalarse la Misión en Pontevedra, se nombró un nuevo Patronato, elegido por las Diputaciones de Pontevedra y Ourense, con los siguientes miembros: presidente, Daniel de la Sota, presidente de la Diputación de Pontevedra; vocales, Aureliano Ferreiro (representante de la Diputación de Ourense), Antonio Losada Diéguez (catedrático del Instituto de Pontevedra), Rafael Areses (ingeniero jefe del Distrito Forestal de Pontevedra-Coruña), Juan López Suárez (representante de la JAE) y Cruz Gallástegui Unamuno (director de la Misión).

a.3) El Palacio de Salcedo

En 1928, la Diputación adquirió en propiedad la finca denominada Palacio de Salcedo y a ella fue trasladada la Misión Biológica. La finca se halla ubicada a tres kilómetros de Pontevedra, ocupando más de diez hectáreas, con un magnífico pazo conocido como «da carballeira de Gandarón» y un hórreo de piedra de granito, verdadera obra de arte, de lo mejor y más bello de Galicia.

El pazo contaba con una larga historia. Lo había mandado construir, a finales del siglo XVIII, el arzobispo don Sebastián Malvar, franciscano, que había sido obispo de Buenos Aires, fallecido cuando regía la archidiócesis compostelana. Esta evocadora quinta se convertiría en un centro de investigación



Fig. 12. Instituto de Investigaciones Biológicas de Galicia. Pazo de la Carballeira de Gandarón. Salcedo (Pontevedra). Foto bajo licencia CC BY-SA 3.0 es (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/deed.es>). Autor: HombreDHOjalata

agraria y ganadera, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, después del alzamiento militar de 1936. En su amplia biblioteca, repleta de libros y revistas de temas agrícolas, trabajó hasta su jubilación (1981) el que fue durante muchos años su bibliotecario, el gran bibliólogo Antonio Odriozola Pietas, muy vinculado a Pontevedra y al Museo Provincial (Barcala 2018).

Dice Arana y Franco que la vida de la Misión Biológica de Galicia puede considerarse dividida en dos períodos: uno desde su creación hasta el año 1929 y otro a partir de esta fecha. Fundamenta su afirmación en dos razones. La primera y más importante es que por R.D. de 11 de junio de 1929 (*Gaceta* del 12/6), la labor de la Misión, sin mengua de su autonomía, quedó acoplada a la acción de la Dirección General de Agricultura, a la vez que se preceptuaba la subvención condicionada de dicho centro con carácter de regularidad; y la segunda, que en dicho año se agregaron a la Misión los ingenieros agrónomos Miguel Odriozola y Vicente Boceta, pensionados para ampliar estudios en el extranjero con cargo a los fondos de la Misión²⁷⁸.

²⁷⁸ Marcelino de Arana y Franco. *Op. cit.*, p. 1.

El éxito alcanzado por la Junta con la creación de la Misión Biológica de Galicia la llevó a promover otras obras en el ámbito cultural gallego, organizadas con un criterio análogo al que había presidido el nacimiento de aquella. Aprovechando un donativo de dos mil pesetas hecho por el abogado y periodista compostelano Joaquín Arias Sanjurjo Pardiñas en 1927 con el fin de subvencionar nuevos estudios en nuestra región, la Junta decidió acometerlos aquel mismo verano. Se organizaron las dos primeras misiones de estudios: una exploración naturalista y folklórica a los Ancares y montes del Invernadeiro y Serra de Queixa, bajo la dirección de Luis Crespí Jaume²⁷⁹, profesor de botánica del Instituto-Escuela, y la segunda, un viaje de estudios arqueológicos a través de Galicia, con la participación de Manuel Gómez-Moreno, Ángel del Castillo, Jesús Carro, José F. Filgueira Valverde, Fermín Bouza Brey y Florentino Cuevillas. En 1928 se realizó una investigación prehistórica en el monte de Santa Tecla (A Guarda, Pontevedra), dirigida por Cayetano de Mergelina y Sebastián García Paz. Se realizaron estudios de prehistoria y etnografía en tierras de Portugal y Galicia y una misión folklórico-musical con la participación de Eduardo Torner, del Centro de Estudios Históricos, ayudado por el gallego Jesús Bal y Gay. Pilar García Arenal, hija de Fernando García Arenal, muy vinculada a la ILE, estudió en diversas poblaciones de Galicia, especialmente en A Coruña y Santiago de Compostela, la posibilidad de implantar residencias para mujeres estudiantes. También desde el Seminario de Estudios Galegos se defendió la necesidad de insertar la escuela rural en su medio ambiente.

Desde sus comienzos (1925), Risco dirigió en el Seminario la importantísima Sección de Etnografía. En esta Sección colaboraría desde 1928 Antonio Fraguas Fraguas, que intervino en excavaciones, pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios. Asimismo, Sánchez Cantón, López Ferreiro

²⁷⁹ Luis Crespí Jaume nació en Madrid en 1889; hijo del farmacéutico mallorquín Antonio Crespí Más, se formó en Pontevedra (donde su padre ejerció como catedrático de Agricultura del Instituto General y Técnico) y en la Universidad de Santiago de Compostela; fue becario y ayudante del Museo de Ciencias Naturales y profesor de botánica en el Instituto-Escuela de Madrid. En la misión cultural de 1927 por las sierras de Invernadeiro y A Queixa actuó de anfitrión del naturalista ruso Nikolái Vavílov, al que dedicó su obra *Contribuciones al folklore gallego* (1929). Miembro de Izquierda Republicana; tras la guerra fue inhabilitado y hubo de sobrevivir trabajando como empleado en un laboratorio farmacéutico, hasta que Ruíz Jiménez lo rehabilitó como catedrático del Instituto de San Isidro de Madrid en 1954. Murió en Madrid en 1963 (Masip Hidalgo 2011).

y Consuelo Gutiérrez del Arroyo, entre otros, colaborarían con el Centro de Estudios Históricos en distintas áreas relacionadas con Galicia²⁸⁰.

Visto el resultado satisfactorio de estos trabajos, la Junta nombró una delegación, la Comisión de Estudios en Galicia, constituida por Ignacio Bolívar, José Casares Gil, Fernando A. de Sotomayor, el marqués de Figueroa, Pilar García Arenal, Francisco Javier Sánchez Cantón, Antonio García Varela, Ramón María Tenreiro y Juan López Suárez. Entre sus cometidos estaba la vigilancia de la Misión Biológica. De acuerdo con las directrices emanadas de esta Comisión, se trazaron nuevas líneas de actuación.

En la sesión del 19 de enero de 1931 se nombró un nuevo Patronato, formado por Alejandro Rodríguez Cadarso, rector de la Universidad de Santiago (presidente); Rafael Areses, Cruz Gallástegui, Daniel de la Sota, José García Vidal, Luis Patiño, Joaquín Martínez Chantrero, Juan Rof Codina, Aureliano Ferreiro, Fernando Taboada de Zúñiga, Jacobo Varela de Limia, Juan López Suárez, Manuel Casas Medrano, Álvaro Gil y Eladio Pérez Romero. Por la muerte de Rodríguez Cadarso (1933) y de Luis Patiño, y al trasladarse Rof Codina a Madrid, la Comisión de Estudios en Galicia nombró en 1934 para sustituirlos a Ricardo Montequí (rector de la Universidad), Daniel de la Sota (pasa a ser vicepresidente) y Bibiano Fernández Osorio Tafall (catedrático de Agricultura del Instituto de Pontevedra)²⁸¹. Durante el verano de 1934, Tafall trabajó también en la Misión a título gratuito, realizando estudios sobre virus de la patata y colaborando en el análisis de la regeneración de este tubérculo.

B) LA CREACIÓN DE SUCURSALES

En este espacio de tiempo, el Ayuntamiento de Vigo solicitó de la Junta para Ampliación de Estudios la instalación de una sucursal de la Misión. Una vez autorizada por la Comisión de Estudios en Galicia, la Misión se hizo cargo de la finca «Miraflores», situada en la parroquia de San Pedro de Sárdoma, propiedad

²⁸⁰ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1929 y 1935). *Memorias* de los cursos 1926-27 y 1927-28 (pp. 273 y ss.) y 1933 y 1934 (pp. 244-245).

²⁸¹ M. Arana y Franco. *Op. cit.*, p. 11.

de doña Cristina Real Vicente, viuda de Méndez Quirós, con una extensión de siete hectáreas. La mantuvo hasta 1933, en que renunció a ella, entre otras causas, por lo antieconómico que resultaba su cultivo, debido a que la distancia entre Vigo y Pontevedra no permitía su buena dirección y administración.

Al abandonar la finca de Vigo, la Misión arrendó diversas parcelas de terreno en los alrededores de Salcedo, las cuales fueron la denominada «La Balada», de una hectárea de extensión, y «La Boreira», de 4.000 metros cuadrados²⁸². Además de estas fincas, se utilizaron en diversos pueblos de Galicia parcelas pertenecientes a labradores, en las que se realizaron distintos ensayos. La Misión ponía la simiente y el abono mineral y un capataz para dirigir la siembra y la recolección. Los demás abonos y gastos de cultivo corrían a cuenta del propietario, que se quedaba con la cosecha, a condición de entregar a la Misión las muestras que ésta solicitase.

Los ensayos se hicieron en localidades de suelo y clima diferente dentro de Galicia: Parga (Lugo), Vigo y Salcedo (Pontevedra), en 1930. En años posteriores, se llevaron a cabo experiencias en Cerceda y Ordes (A Coruña), Xinzo de Limia (Ourense), Lalín (Pontevedra), Palas de Rei y Viveiro (Lugo). A este nivel, debemos señalar que la Misión amplió su campo de investigación, posteriormente, a otras zonas de la geografía española. Así, Gallástegui escribía a López Suárez con fecha 3 de enero de 1953, a su residencia de Zarzal, 21 (Chamartín, Madrid), y le decía: «Días pasados estuve otra vez en el Coto de Castilleja, con tan mala suerte que tampoco encontré a D. José Varela Feijoo, para hablarle de los maíces (...). Me dijeron que al día siguiente llegarían él y su tío D. Manuel Varela Radío (...).»²⁸³. En otra de 21 de enero de 1953, Gallástegui vuelve a escribirle a López Suárez desde la abadía de Retuerta-Sardón del Duero (Valladolid), donde, además de comentarle ciertos problemas económicos, le manifiesta: «En este momento, 8 de la mañana, salgo para el Coto de Castilleja de Varela Radío, a ver unas remolachas para semilla que han sembrado para nosotros. Si le veo a D. Pepe hablaré con él sobre cultivar maíces para la Misión».

²⁸² *Ibidem*, p. 14.

²⁸³ A. M. P. *Legado Suárez-Castillejo*, caja 2, legajo 7

Durante 1931, la Misión Biológica estableció la enseñanza práctica a obreros en régimen de internado con vistas a la preparación de capataces tanto para la Misión como para el Sindicato de Productores de Semillas, creado en 1930 con el fin de establecer un mayor contacto con los labradores gallegos, resolver sus consultas y facilitarles semillas, al verse la Misión desbordada en este cometido. Para acceder a dichos estudios se exigía saber leer y escribir, tener más de veinte años y menos de treinta y cinco, ser hijo de labradores y tener buena conducta. A los candidatos se les ofrecía una beca de cinco pesetas diarias, con habitación y servicios gratuitos, debiendo costearse ellos su alimentación «en régimen de camaradería». La experiencia se presentaba positiva y con posibilidades de futuro para suplir las grandes lagunas que en la formación agraria y de conocimientos en general existían entre el campesinado gallego. Sin embargo, dado que el ensayo perturbó la marcha del centro –tal vez debido a que se trataba fundamentalmente de un centro de investigación–, al final del cursillo el 31 de diciembre de 1931, no se continuó con ninguna clase de enseñanza que no fuera la de los técnicos.

Como personal subalterno, en enero de 1935 existían cinco capataces: Antonio Solla (encargado del personal jornalero y de cultivos en general), Manuel Martínez (encargado de los trabajos de maíz y de los árboles frutales), Celestino Regueiro (encargado de la sección de ensayos de patata), Gustavo Losada (encargado de cochiguera y de distribución de cerdos) y José Acuña (encargado de almacén y de los transportes)²⁸⁴. Hasta 1931 la Misión careció de personal administrativo, llevando el director esta tarea. Posteriormente, desarrollaron esta labor Alexandre Bóveda²⁸⁵, Vidal Pérez Martín (mecnógrafo), Peregrina Castilla (contable) y Joaquín Martín (mecnógrafo). Los emolumentos del personal administrativo se pagaban con cargo a las cantidades que la JAE destinaba a la Misión.

²⁸⁴ M. Arana y Franco. *Op. cit.*, p. 12.

²⁸⁵ Alexandre Bóveda Iglesias, uno de los principales promotores del Partido Galeguista, fue fusilado en A Caeira (Poio, Pontevedra) el 17 de agosto de 1936, al comienzo de la guerra civil, acusado de traición. Con su fusilamiento, Bóveda se convirtió en el primer mártir de la represión en Galicia. Tenía sólo 34 años y una fructífera trayectoria en defensa de los intereses de Galicia. Dejó viuda y cinco hijos. En su memoria, el 17 de agosto se conmemora el Día da Galicia mártir.

A partir del 25 de noviembre de 1932, la Diputación de Pontevedra empezó a pagar en su nombre y en el de las otras Diputaciones de Galicia el sueldo de Gallástegui, a razón de quince mil pesetas anuales. Hay que resaltar en especial la intensa labor realizada por Gallástegui, que participó en innumerables conferencias y exposiciones²⁸⁶. En 1933 surgieron ciertas dificultades económicas para seguir adelante con la Misión. En virtud de un Decreto de 10 de octubre, relativo a la organización del Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio (*Gaceta* del 18 de octubre), quedó suprimida la subvención de cincuenta mil pesetas que anualmente venía concediendo dicho Ministerio, a pesar del informe favorable de don Marcelino Arana, enviado por este Ministerio para inspeccionar los trabajos realizados en la Misión Biológica. La última reunión que realizó el Comité Ejecutivo del Patronato antes de la llegada del alzamiento militar fue el 30 de junio de 1936, bajo la presidencia de Luis Iglesias Iglesias, rector de la Universidad de Santiago de Compostela.

Ciertamente, la Misión Biológica acusó la llegada de la Guerra Civil, con una gran incertidumbre²⁸⁷. Cruz Gallástegui, que desde su matrimonio con la gallega Elisa Fraiz, alternaba la vivienda del Pazo de Gandarón, en la granja de Salcedo, con la residencia familiar en la Compostela calle de A Troia, tuvo dificultades, permaneciendo algún tiempo escondido, en los primeros momentos de la contienda. Sin embargo, se salvó de la represalia²⁸⁸.

Un decreto de 19 de mayo de 1938 disolvía la JAE y los centros supeditados a ella pasaron a depender del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 1939). Aunque los tiempos ya no eran los mismos, también la Misión se incorporó al CSIC, continuando con la investigación y promoción del maíz híbrido para ofrecer a los agricultores variedades semejantes a las

²⁸⁶ Un análisis pormenorizado de la obra de Gallástegui figura en el libro *Homenaje a Cruz Gallástegui Unamuno*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra, 1985.

²⁸⁷ Para el estudio histórico de la época posterior, Antonio Odriozola dejó escrito un guión, en el que señala las siguientes etapas: «La Misión busca dueño (1937-38)»; «Fundación del CSIC e incorporación de la Misión (1939-1948)»; «La Misión amplía su labor (1949-1960-65)».

²⁸⁸ Ángel Serafín Porto Ucha (2007). Los «laboratorios en provincias» de la JAE: La Misión Biológica de Galicia (1921-1936). XIV Coloquio Nacional de Historia de la Educación. T. I. En F. Sánchez, J. Alejo et al. (Coords.) *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (907-2007)*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ SEDHE, pp. 437-446.

autóctonas. A partir de 1950, Gallástegui puso el énfasis en la obtención de híbridos de maíz de tallo azucarado. También se dedicó al estudio del castaño y de la enfermedad llamada «tinta» y de la patata. Otro de los campos de estudio fue el cerdo dentro de la economía gallega, campo del que se encargó el ingeniero agrónomo Miguel Odriozola Pietas, padre de la genética animal en España y que obtuvo la cátedra de esta especialidad en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agrícola de Madrid.

Cruz Gallástegui fue director de la Misión hasta su muerte, en 1960. En genética vegetal se siguió con el maíz, porque las variedades anteriores habían quedado desfasadas. Se trabajó también en las especies del tipo de las brásicas (nabizas, grelos, coles forrajeras, repollos), y en las leguminosas, las judías verdes. En la patata se hicieron estudios, eligiendo variedades resistentes al «manchado», de gran producción e inmunes al mildiu. Se abrieron distintas líneas de mejora (vid, maíz dulce para el consumo humano, etc.), teniendo siempre en cuenta que las semillas autóctonas que se cultivan en Galicia desde tiempo muy lejanos tienen mucho valor por su resistencia y adaptación al medio.

No queremos dejar de referirnos a otras empresas que mantuvieron contacto con la Misión Biológica, como fueron las creadas por los también lucenses hermanos Fernández López (Antonio y José), fundadores de la empresa Zeltia, en O Porriño (Pontevedra), patrocinadores de numerosas iniciativas culturales y docentes como el Colegio Fingoi, en Lugo, con Ricardo Carballo Calero al frente, la Cooperativa Escolar Rural de Lugo y la Escuela Agrícola de la Granja de Barreiros (Lugo), ésta bajo la dirección del también maestro depurado Avelino Pousa Antelo, luego de un período de formación específica en la Misión Biológica, al lado de Gallástegui, durante un año²⁸⁹.

Las empresas de los Fernández López ya funcionaban en íntima colaboración con la Misión Biológica antes de la Guerra Civil. La constitución de Zeltia tuvo lugar el 3 de agosto de 1939. Además de las industrias cárnicas, destacó por la investigación en insecticidas (el ZZ) o los antibióticos. De aquellas

²⁸⁹ Narciso de Gabriel Fernández (1989). *Agricultura e Escola. Contra a rutina e o éxodo rural*, Santiago: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, p. 81.

experiencias iniciales derivan Pescanova o la actual Pharma-Mar. Zeltia fue «acubillo de represaliados», entre ellos Álvaro Gil Varela, que también colaboró en trabajos con Gallástegui, y Miguel Catalán, que impartió, además, clases en el Colegio Estudio de Madrid²⁹⁰. Otros profesionales de la educación depurados, como Francisco Fernández del Riego o Jaime Isla Couto encontraron allí refugio en los difíciles años del primer franquismo.

5.2.2. Otros centros de la JAE para el estudio del medio natural

5.2.2.1. Estación Alpina de Biología de Guadarrama

Instalada en la sierra norte de Madrid en 1911 y adscrita al Museo Nacional de Ciencias Naturales, su misión era el estudio del medio natural de la zona. Está situada a unos sesenta kms. de Madrid, entre las localidades de Cercedilla y Navacerrada. El primer director fue Francisco de las Barras de Aragón, y en ella trabajaron numerosos científicos: entomólogos como Ignacio Bolívar, García Mercet, Dusmet, Martínez de la Escalera o Rene Oberthur; botánicos como Carlos Vicioso, Antonio Casares o Emilio Huguet; geólogos como Carlos Vidal Box, etc. Contaba con dos edificios para albergar a veinticuatro personas y una extensión de seis hectáreas y un completo equipamiento que incluía un sismógrafo.

En la actualidad, la estación alpina de El Ventorrillo depende del CSIC, como los restantes centros de la JAE.

5.2.2.2. Estación de Biología Marina de Santander

Fundada por Augusto González de Linares, apartado de su cátedra de Historia Natural de la Universidad de Santiago de Compostela a raíz de la

²⁹⁰ Seguimos a Ricardo Gurriarán (2006). *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940). Do influco institucionista e a JAE á depuración do profesorado*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 727-736.

segunda cuestión universitaria. En 1883 González de Linares fue comisionado para estudiar las costas españolas, y de dicho proyecto surgió en 1886 la Estación Marítima de Zoología y Botánica Experimentales, que se instaló en Santander en 1889, vinculada a la Universidad de Valladolid.

En 1901 la Estación de Biología Marítima fue adscrita al Museo Nacional de Ciencias Naturales y a partir de 1910 pasó a integrarse en la estructura de la JAE, aunque por poco tiempo, puesto que en 1914 fue transferida al recién creado Instituto Español de Oceanografía, dirigido por Odón de Buen, junto con las estaciones marítimas de Palma de Mallorca y Málaga.

5.2.2.3. *Estación de Biología Marina de Marín*

La estación de Biología Marina de Marín se creó en 1932, dependiente del Museo Nacional de Ciencias Naturales, y próxima a la Misión Biológica de Galicia. Fue dirigida por José Rioja Martín, discípulo de Ignacio Bolívar y ayudante de Augusto González de Linares en la Estación Biológica de Santander. La función del centro era estudiar la fauna y flora marinas, colaborar con la industria que explotaba los recursos marinos, ofrecer espacio y medios a los pensionados de la JAE dedicados a la oceanografía y organizar cursos, pero su existencia fue efímera, pues nunca se llegó a restaurar el antiguo faro de Punta Pesqueira que iba a ser la sede definitiva²⁹¹. No obstante, en la Estación de Biología Marina de Marín realizaron trabajos de gran interés los zoólogos Francisco Ferrer Hernández y Luis Lozano Rey, los geólogos Gabriel Marín Cardoso y Carlos Vida Box, y el ficólogo Faustino Miranda González (Fraga y Gurriarán, 2007: 194).

La guerra civil interrumpió el proyecto y, posteriormente, la Escuela Naval Militar de Marín ocupó la zona.

²⁹¹ Odón de Buen y los investigadores del Instituto Español de Oceanografía se oponían a su creación.

²⁹² Sobre la Residencia de Estudiantes contamos con distintas publicaciones. A título de muestra, véase Margarita Sáenz de la Calzada (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Madrid: C.S.I.C.; Alfonso Capitán Díaz (1994). *Residencia de Estudiantes*. En *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*. Op. cit. pp. 466- 474. Isabel Pérez-Villanueva Tovar (2011). *La Residencia de Estudiantes, 1910-1936. Grupo universitario y residencia de señoritas*. Madrid: Acción Cultural Española.

5.3. LA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES

La Residencia de Estudiantes de Madrid abrió sus puertas 1910, siendo ministro de Instrucción Pública Álvaro de Figueroa, conde de Romanones²⁹². Un R. D. de 6 de mayo de 1910 (*Gaceta* del 8 de mayo) señalaba su creación. El mismo Decreto prescribe la fundación de «un Patronato de estudiantes fuera de España y de estudiantes extranjeros en nuestro país»²⁹³.

Alberto Jiménez Fraud fue director de la Residencia de Estudiantes hasta 1936²⁹⁴. En principio, la Residencia quedó instalada en la calle Fortuny, esquina con Rafael Calvo. Gracias a las gestiones de Sorolla, a los pocos meses de su apertura, Alfonso XIII visitó los locales de la Residencia, acompañado del Ministro de Instrucción Pública, Amós Salvador, y de la plana mayor de la JAE, con Cajal a la cabeza y el Patronato de la Residencia, presidido por Menéndez Pidal, que hizo los honores al Monarca. Giner no estaba presente, aunque, terminada la visita real, estrechaba en la Castellana la mano de Jiménez Fraud y le decía: «¡Criatura, qué responsabilidad!»²⁹⁵.

En 1915 la Residencia de Estudiantes se trasladó a los Altos del Hipódromo (el «Cerro del Viento» o «Colina de los Chopos», de Juan Ramón Jiménez), mientras los hoteles iniciales eran destinados a Residencia de Señoritas, que, con un espíritu análogo a la de muchachos, dependiendo también de la Junta, se puso en marcha, con María de Maeztu Withney al frente. Anejo a la Residencia de Estudiantes hubo desde 1914 el grupo de niños; del mismo modo surgió en 1917 la «residencia de niñas», para alumnas. Bajo la influencia de la

²⁹³ Eduardo Huertas Vázquez (1987). La Institución Libre de Enseñanza y su despliegue institucional. En Huertas Vázquez, E., Sáenz de la Calzada, L. y López Contreras, J. (1986). *León y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: CSIC, p. 57.

²⁹⁴ Alberto Jiménez Fraud nació en Málaga en 1883. Estudió Derecho y en 1905 se trasladó a Madrid para cursar el doctorado, conociendo entonces a Francisco Giner de los Ríos, que ejercerá en él una gran influencia. Vinculado desde el principio a la JAE, en 1910 es nombrado director de la Residencia de Estudiantes, cargo que desempeñará hasta la guerra civil. En 1917 se casó con la hija de Cossío, Natalia. Tras la guerra se exilió en Inglaterra y en Suiza, donde trabajó como traductor de la ONU. Murió en Ginebra en 1964. Sus restos reposan en el cementerio civil de Madrid, junto a los de su suegro Cossío, Giner, Azcárate y Sanz del Río. Recientemente se ha publicado su epistolario: VV.AA. (2018). *Alberto Jiménez Fraud. Epistolario, 1905-1964*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes-Fundación Unicaja.

²⁹⁵ Gómez Molleda. *Op. cit.*, p. 489

Residencia de Estudiantes, empieza a sentirse la necesidad de imitar esta experiencia.

Alberto Jiménez Fraud (casado posteriormente con Natalia Bartolomé López)²⁹⁶ fue propuesto por Francisco Giner, quien lo llamó para desempeñar el cargo de Presidente de la Residencia de Estudiantes²⁹⁷. El mismo Jiménez Fraud nos cuenta en Cincuentenario de la Residencia de Estudiantes (1960)²⁹⁸ el comienzo de esta andadura:

Iniciamos nuestra marcha amparados por aquella famosa Junta para Ampliación de Estudios (presidida por Cajal y alentada por Castillejo el discípulo de Giner y de Cossío) y autorizados por un patronato presidido por Menéndez Pidal, los cuales refrendaron todas las iniciativas tomadas por mí, con absoluta autonomía, como Presidente de la Residencia.

Esta creación, inspirada en la labor educativa de Giner y de Cossío, venía influida por la consideración de que hasta entonces los centros de enseñanza españoles se habían ocupado de la instrucción de los escolares, pero muy pocos, salvo excepciones, de su educación integral. El mismo Giner ya hablaba a comienzos de siglo de la necesidad de restaurar la tradición de los Colegios Mayores en España.

La «Resi» (como era conocida con afecto por los estudiantes) quiso ser un centro de estudio, de creación intelectual y de promoción de conferencias y charlas. Invitados, pasaron por ella los más destacados personajes de las distintas ramas del saber, tanto españoles como del extranjero. En enero de 1926 salió a la calle el primer número de la Revista Residencia (se editó hasta mayo de 1934, bajo la dirección de Alberto Jiménez Fraud, con ilustraciones mayormente de

²⁹⁶ El matrimonio, con arraigadas raíces gallegas (los padres, como ya hemos tratado anteriormente, eran D. Manuel Bartolomé Cossío y doña Carmen López Cortón y Viqueira), tuvo dos hijos: Manuel y Natalia («Natalita», que vivió muchos años en Inglaterra, a caballo entre Madrid y la capital inglesa). Véase Antonio Jiménez-Landi (1989). *Manuel B. Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*. Alicante: Instituto de Cultura «Juan Gil Albert».

²⁹⁷ A. Monterrubio Pérez (2004). Alberto Jiménez Fraud. Málaga, 1883 – Ginebra, 1964. En Negrín Fajardo, O. (dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 412-416.

²⁹⁸ Alberto Jiménez Fraud (1960). *Cincuentenario de la Residencia de Estudiantes*. Valencia: Tip. Moderna.

José Moreno Villa), en la que se nos muestra el sentido y mensaje del centro. Y así se dice que «la Residencia quiere ser el hogar 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»²⁹⁹.

La Residencia de Estudiantes aspiraba a educar mediante la vida comunitaria de maestros y discípulos, con libertad y presencia de un ideal colectivo. Abrió sus puertas el 1 de octubre de 1910. Ofrecía instalaciones cómodas y limpias con biblioteca, laboratorios y campos de deportes. El ambiente era sencillo y de buen gusto. Se admitían estudiantes desde los 16 años, de Universidad y de escuelas especiales y había también algunas plazas para profesores. Más tarde se añadió un grupo de muchachos de 10 a 15 años del Instituto-Escuela y otro de niñas del mismo Instituto, anejo. Los estudiantes jóvenes estaban encomendados a la tutela de un estudiante mayor, formado en el régimen educativo de la Residencia. A través del programa editado en 1914 se llega al sentido profundo de este centro. En la Residencia se vivía el ambiente inspirado en la filosofía de Giner: la formación del *gentleman*, el diálogo socrático, la amistosa camaradería, el respeto mutuo.

Además de los residentes estudiantes, se alojaban en la Residencia, en sus desplazamientos a Madrid, figuras como Machado, Azorín, Unamuno y otros escritores. Uno de los intelectuales que estrechó vínculos con la Residencia fue Ortega y Gasset, quien colaboró en cursos y conferencias. En las aulas de la Residencia se gestó una parte importante del espíritu reformista de aquellos tiempos. De los extranjeros, fueron huéspedes de la Residencia, entre otros, Einstein, Bergson, Freud, Valery y Mme. Curie³⁰⁰.

²⁹⁹ Tal afirmación formaba parte de los programas de presentación de la Residencia, entre ellos el de 1914. Véase Vicente Cacho Viu (1986). Prólogo. En Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Madrid: C.S.I.C., p. 17. El prólogo de Cacho Viu es precioso. Nuestro recuerdo y agradecimiento al maestro en su memoria. Gracias a él, Porto Ucha tuvo la posibilidad de acceder al Fondo Giner de la Academia de la Historia a comienzos de los 80. Y de Cacho Viu recibió Raquel Vázquez Ramil sabios consejos durante sus estancias en el Archivo de la Residencia de Señoritas poco después (a partir de 1983).

³⁰⁰ Dado que la Residencia de Estudiantes viene integrando como «grupo femenino» a la Residencia de Señoritas, las huéspedes se alojaron en este segundo centro, caso de Marie Curie y su hija Irene, Gabriela Mistral o Victoria Ocampo.

Para los responsables de la JAE, como institucionistas, no bastaba solamente la 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», conseguida a través de 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.

Inspirada por este principio, la Residencia de Estudiantes pretendió ser desde su creación una verdadera «comunidad escolar y educativa», bajo la dirección de un comité directivo, formado por Ramón Menéndez Pidal (Presidente), Nicolás Achúcarro, José Castillejo, Gabriel Gancedo, Juan Antonio Güell, Francisco López Acebal, el Marqués de Palomares del Duero, José Ortega y Gasset, Leopoldo Palacios, Pedro Sangro y Juan Uña y Sarthou (vocales). Alberto Jiménez Fraud fue su director desde diciembre de 1910 hasta 1936.

En la vida de la Residencia se pueden establecer dos etapas principales: La primera (1910-1915), de tanteo y consolidación; la segunda (1915-1936), de desarrollo de las ideas pedagógicas de Jiménez Fraud. Durante esta segunda etapa, la Residencia alcanza fama nacional e internacional; recibe visitas de intelectuales, músicos y científicos; y entre los propios residentes aparecen figuras de gran categoría. Con la tragedia del verano de 1936, la Residencia quedó convertida en hospital de guerra. Posteriormente se convierte en Colegio Mayor «Ximénez de Cisneros» y parte de sus dependencias son ocupadas por el Instituto «Ramiro de Maeztu». Pero eso ya corresponde a la época del franquismo, a partir de finales de la guerra civil.

Dice Cacho Viu, en el prólogo a Sáenz de la Calzada, que «el cuadrilátero en que parece inscribirse más establemente la labor de la Residencia lo forman Ortega y el propio Alberto, junto con Castillejo y María de Maeztu»³⁰¹. Hubo, claro está, otros influjos y presencias, como las de Unamuno, Eugenio D'Ors o Juan Ramón Jiménez.

³⁰¹ Vicente Cacho Viu (1986). Prólogo. En Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Op. cit., p. 15.

En la Residencia dieron conciertos y recitales José Cubiles, Alfredo Romero y otros pianistas. El *Pleyel* del salón de reuniones supo de la presencia de García Lorca, que era de la casa, con sus tonadillas. Como violinistas, Rodríguez Sedano, Pilar Cavero, Rafael Martínez, y también el guitarrista Andrés Segovia. Directores y compositores como Adolfo Halffter, Turina, Maurice Ravel, Igor Stravinski deleitaron con su música a residentes e invitados. Juan Ramón Jiménez, García Lorca, Alberti, Celaya, Emilio Prados, Pedro Salinas, Antonio Machado, Jorge Guillén, Dámaso Alonso..., en fin, toda la pléyade de la generación del 27, junto con los del 98, se escucharon muchas veces por los salones y pasillos de la casa. En las tertulias nocturnas hablaron Unamuno, Onieva, Valle Inclán, Manuel Machado, León Felipe... No faltaron las representaciones teatrales con algún entremés de Cervantes o de *La vida es sueño*, a cargo de «La Barraca», de Federico García Lorca; también las proyecciones cinematográficas (el cine era entonces una innovación) presentadas por Luis Buñuel. La «Resi» contó con una cátedra pública, en la que leyeron conferencias D'Ors, la condesa de Pardo Bazán, Henri Bergson, Cambó, Corominas, García Morente... por allí pasaron personalidades de renombre universal, astrónomos, arquitectos, escritores, arqueólogos, etc. Alberto Jiménez Fraud, en *Historia de la Universidad Española*³⁰², da cuenta de toda esta actividad. Notables fueron también las publicaciones, auspiciadas a partir de 1913, tales como la primera edición de *Poesías Completas* de Antonio Machado, *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez o, entre las relacionadas con la música y con Galicia y Asturias, las *Treinta canciones de Lope de Vega*, de Jesús Bal y Gay³⁰³, y las *Cuarenta canciones españolas*, armonizadas por Eduardo Martínez Torner. Bal y Gay, residente de la casa, daba cuenta de las noches musicales de la institución. También Eduardo Martínez Torner fue otro de los residentes especiales: «Llegó allí por mediación de la Junta para Ampliación de Estudios que le encargó la clasificación y el estudio del Romancero Popular de España junto con su maestro Menéndez Pidal»³⁰⁴.

³⁰² Alberto Jiménez Fraud (1971). *Historia de la Universidad Española*. Madrid: Alianza Editorial, pp.451 y ss.

³⁰³ Del musicólogo, folklorista y compositor gallego de la generación del 22, véase Jesús Bal y Gay (2005). *Tientos y silencios (1905-1993)*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/Universidad de Santiago de Compostela/ Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

³⁰⁴ Sáenz de la Calzada. *Op. cit.*, p. 115.

Producto de su exploración sobre la música, canto y bailes populares llevadas a cabo a través de la Comisión de Estudios en Galicia, el asturiano Eduardo Martínez Torner, del Centro de Estudios Históricos, y el gallego Jesús Bal y Gay dieron en la Residencia de Estudiantes una conferencia ilustrada con las primicias de sus investigaciones sobre la misión folklórico-musical en busca de romances y canciones populares³⁰⁵. El trabajo de ambos sobre el folclore musical de la región continuó en los años 1933 y 1934³⁰⁶.

Junto a esa intensa actividad literaria, la formación científica no quedaba a la zaga en los laboratorios, complementados con la labor del Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Física y Química, dirigido por Blas Cabrera, y otros laboratorios (de Anatomía, de Química General, Fisiología, Anatomía de Centros Nerviosos, Histopatología, etc.)

Sobre el sentido de la Residencia, contamos con un folleto explicativo y programático, que figura en el primer número de la Revista *Residencia*, y que Jiménez Fraud recoge en *Historia de la Universidad Española*:

*La Residencia es una asociación de estudiantes españoles que cree, como se cree en la vida misma, en una futura y alta misión espiritual de España, y que pretende contribuir a formar en su seno, por mutua exaltación, el estudiante rico en virtudes públicas y ciudadanas, capaz de cumplir dignamente, cuando sea llamado a ello, lo que de él exijan los destinos históricos de la raza (...) La Residencia quiere ser el hogar espiritual desde donde se fragüe y depure, en corazones jóvenes, el sentimiento profundo del amor a la España que se está haciendo, a la que dentro de pronto tendremos que hacer con nuestras manos*³⁰⁷.

En cuanto a los residentes, Sáenz de la Calzada³⁰⁸ señala que «los grupos más importantes fueron el andaluz y el vasco». Galicia, «dio también bastantes residentes; cerca de quince sumando todos de los de sus cuatro provincias».

³⁰⁵ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1931). *Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30*. Madrid, pp. 295-296.

³⁰⁶ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1935). *Memoria correspondiente a los cursos 1933 y 1934*. Madrid, pp. 287 y ss.

³⁰⁷ *Op. cit.*, p. 437.

Bajo la inspiración del modelo de la Residencia de Estudiantes de Madrid, fueron surgiendo otras iniciativas por el territorio español³⁰⁹.

5.4. LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS

Por R.O. de 11 de agosto de 1913 se autorizó la construcción de edificios residenciales en los citados terrenos de los Altos del Hipódromo propiedad del Ministerio de Instrucción Pública. Los nuevos edificios de la Residencia de Estudiantes se inauguraron en octubre de 1915, acogiendo entonces a cien estudiantes. Los hotelitos de Fortuny quedaron vacíos y la Junta decidió aprovecharlos para albergar un grupo de niños del Instituto-Escuela y otro de mujeres estudiantes. Y así, en el mismo mes de octubre de 1915 las casas números 28 y 30 de la calle Fortuny fueron ocupadas por un grupo de señoritas con treinta plazas, que se convertiría en el Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes, también conocido por Residencia de Señoritas. Ese nombre –como apunta agudamente Cacho Viu–, «que hoy nos hace sonreír, denota por sí solo la barrera que aún separaba a la mujer de su integración plena en la vida profesional»³¹⁰. Como directora, fue elegida por la JAE María de Maeztu y Whitney, previa recomendación de José Ortega y Gasset (Vázquez Ramil, 2012).

Al poco tiempo, la Residencia de Señoritas vio rebasada su capacidad por la creciente demanda de plazas. Se imponía una ampliación. La Residencia

³⁰⁸ Margarita Sáenz de la Calzada (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Op. cit., pp. 132-133. La autora incluye en los Anexos (Anexo – 3, pp. 165-175) la relación de residentes por promociones. Hay que tener en cuenta, no obstante, lo que señala anteriormente: «La denominación de residente se aplicaba a los estudiantes que vivían en la Residencia, pero también a aquellos que de alguna manera colaboraban con la Casa e incluso habitaban allí» (p. 107). De ahí la dificultad de precisar su número. Se habla también, por los habitantes más estables de la Residencia, de los residentes «golondrinas», referidos principalmente a los profesores de los Cursos de Vacaciones para extranjeros y a los propios estudiantes extranjeros. Véase Isabel Pérez-Villanueva Tovar (2011). *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo Universitario y de Residencia de Señoritas*. Madrid: CISC-Residencia de Estudiantes, p. 344. En la actualidad, el Portal de la Edad de Plata, que recoge toda la actividad de la JAE, permite consultar la relación de residentes en el siguiente enlace: <http://www.residencia.csic.es/100digital/residentes/index.html>.

³⁰⁹ Véase, por ejemplo, Ángel Serafín Porto Ucha (1986). La Residencia de Estudiantes de Santiago, una creación inspirada en el modelo de la Residencia de Estudiantes de la Junta para Ampliación de Estudios. En *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Op. cit., pp. 309-314.

³¹⁰ Vicente Cacho Viu (1986). Prólogo. En Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Op. cit., p. 16.

contará entonces con la colaboración de una institución estadounidense situada en sus proximidades y centrada también en la educación de la mujer, el International Institute for Girls in Spain³¹¹, más conocido como Instituto Internacional. El Instituto cedió parte de sus edificios a la Residencia de Señoritas y, sobre todo, ofreció la labor asesora y docente de profesoras norteamericanas que se encargaron de materias novedosas en España como inglés, biblioteconomía, deportes, gimnasia rítmica y clases prácticas de ciencias y química.

En sus inicios, la JAE presenta la Residencia de Señoritas como centro destinado a las muchachas que sigan sus estudios o preparen su ingreso en las Facultades universitarias, Escuela Superior del Magisterio, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Normal, Escuela del Hogar u otros centros de enseñanza, y a las que privadamente se dediquen al estudio en bibliotecas, laboratorios, archivos, clínicas, etc³¹².

De acuerdo con este propósito inicial, las primeras residentes estudian en la Escuela Superior del Magisterio o preparan el ingreso en la misma, en menor medida estudian en la Universidad, o siguen cursos no oficiales para adquirir un barniz de cultura general. Para ingresar en la Escuela Superior del Magisterio era necesario el título de maestro superior y superar una serie de duras pruebas; por ello, la mayoría de las candidatas se preparaban concienzudamente. La Residencia de Señoritas proporcionaba dicha preparación, lo cual atrajo a numerosas estudiantes³¹³. Por otro lado, María de Maeztu, directora de la Residencia, había

³¹¹ Fundado por una misionera congregacionista, Alice Gordon Gulick, en San Sebastián e instalado en Madrid desde principios del siglo XX. Contaba con un colegio femenino que preparaba alumnas de bachillerato y aspirantes a ingresar en la Escuela Normal y disponía de excelentes instalaciones y de un profesorado procedente de los mejores colleges de mujeres estadounidenses. Véase Carmen de Zulueta (1984). *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.

³¹² Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1916). *Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915*. Madrid, p. 300.

³¹³ Desde el primer momento en la Residencia se ofrecieron clases de Filosofía y Pedagogía para alumnas de la Escuela Superior del Magisterio, aparte de otras materias como Lengua y Literatura Españolas, Física y Química, Idiomas (Inglés, Francés y Alemán) o Ciencias Naturales. A partir de 1920 la Residencia amplió su abanico de clases con materias dirigidas a universitarias y a estudiantes extranjeras. Véase Raquel Vázquez Ramil (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*. A Coruña: Lugami, pp. 199-206. De la misma autora, Raquel Vázquez Ramil (2012). *Mujeres y educación en la España Contemporánea: La Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936)*. Madrid: Akal.

sido alumna de la primera promoción de dicha Escuela y conocía muy bien el centro, como lo demuestra la abundante correspondencia con profesores y alumnas del mismo que se conserva en el Archivo de la Residencia. Como dato significativo del vínculo entre ambos centros, en el curso 1918-19 el 25% de las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio eligen la Residencia de Señoritas para vivir, porcentaje que asciende al 28,5% en 1920-21.

La formación que se ofrecía a las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio en la Residencia de Señoritas mereció el elogio de una pedagoga tan destacada como Rosa Sensat, que escribió a María de Maeztu:

Realmente, esas señoritas que se preparan para ejercer una alta influencia educativa en el Magisterio no pueden vivir en una casa de huéspedes cualquiera sin comodidades, sin higiene, sin finura y sin ambiente espiritual. El hogar que Vds. crean vendrá a ser un complemento de la Escuela³¹⁴.

Existía cierta rivalidad con la Institución Teresiana, fundada por el Padre Poveda, que en marzo de 1914 había abierto en Madrid una residencia para alumnas de magisterio³¹⁵. El control del magisterio, de la inspección primaria y del profesorado de Escuelas Normales era terreno reñido entre la ILE y sus derivaciones (la JAE) y determinadas empresas de la Iglesia católica³¹⁶. El «debate pedagógico», que comenzó a brotar en la Restauración, iría erizándose en las dos primeras décadas del siglo XX hasta manifestarse en términos políticos durante la Segunda República y reventar con trágicas consecuencias durante la guerra civil. El primer afán de la Residencia de Señoritas fue, por tanto, contribuir a la formación de «formadoras», captando para ello a alumnas de la Escuela Superior del Magisterio; lo consigue gracias a la dedicación de María de Maeztu, que organizó un completo programa de formación preparatoria y complementaria.

³¹⁴ Archivo de la Residencia de Señoritas de Madrid (en adelante, ARSM). Carta de Rosa Sensat a María de Maeztu, Barcelona, 28 de septiembre de 1915. Caja nº 50: Correspondencia SANZ-SIMON, 1915-1936; signatura 49 (Citamos las fuentes primarias según la clasificación existente en el momento de su consulta).

³¹⁵ En este punto es esclarecedor el estudio de Mercedes Montero Díaz (2009), *La conquista del espacio público: mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*. Madrid: Minerva.

³¹⁶ Sobre el debate pedagógico existe una amplia bibliografía en continua renovación; un ejemplo de visión pluralista son las contribuciones recogidas en Julio de la Cueva y Feliciano Montero (eds.) (2007). *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

En 1922 la propia María de Maeztu confiesa a Alberto Jiménez Fraud, director de la Residencia de Estudiantes, su satisfacción por el éxito alcanzado:

No sé si le he dicho a usted que hemos tenido un éxito completo en la Escuela Superior del Magisterio: han ingresado nada menos que once muchachas; de la Academia Teresiana, a pesar de los artículos panegíricos que nos hacen, han ingresado dos. Por primera vez en la vida me convenzo de que la Filosofía tiene un valor cotizabile³¹⁷.

A partir de 1920 el número de universitarias supera al de alumnas de la Escuela Superior del Magisterio, en coincidencia con la mayor afluencia de mujeres a la Universidad a partir de los primeros años 20. Para acoger a las estudiantes de carrera superior, en el curso 1920-21 la Residencia se estructura en dos grupos o secciones: la sección general dirigida por María de Maeztu y domiciliada en Fortuny 30 y la sección especial universitaria conectada con el International Institute for Girls in Spain y dirigida por la profesora de Smith College Mary Louise Foster; esta segunda sección, domiciliada en Miguel Ángel 8 «se ha separado para conceder especial atención a las alumnas que, proponiéndose seguir una carrera universitaria, deseen dirección y auxilio en sus estudios, clases prácticas, corrección de ejercicios y trabajos de laboratorio»³¹⁸.

Este arreglo conjunto entre el Instituto Internacional y la Residencia de Señoritas permitió organizar un modelo de centro residencial-educativo que seguía de cerca las pautas de los colleges femeninos estadounidenses, los cuales mantuvieron estrechos contactos con la Residencia femenina desde 1919³¹⁹, dando lugar a un flujo de intercambios del que salió muy beneficiada la Residencia³²⁰.

³¹⁷ ARSM. Minuta de carta de María de Maeztu a Alberto Jiménez Fraud, Madrid, 5 de julio de 1922. Caja: Correspondencia de la Dirección, nº orden 56, signatura 54. María de Maeztu se encargó, personalmente, de dar clases de Filosofía y Pedagogía a las residentes, aparte de conferencias sobre temas de actualidad. Su huella en las futuras inspectoras y profesoras de Escuelas Normales era indudable.

³¹⁸ *Residencia de Estudiantes 1920-21*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes-JAE: Jiménez y Molina Impresores, p. 38.

³¹⁹ Muy especialmente Smith College, pero también Barnard, Wellesley, Bryn Mawr, Vassar y Radcliffe. Estas universidades femeninas formaban parte de los *Seven Sisters*, colleges de élite ubicados en la costa noreste de Estados Unidos y fundados entre 1837 y 1889. El vínculo más estrecho, cualitativa y cuantitativamente fue con Smith College, que llegó a establecer un esquema propio de intercambio de becarias con la Residencia de Señoritas. Sobre el particular, véase Raquel Vázquez Ramil. *Op. cit.*, pp. 259 y ss.

María de Maeztu expresó en 1922 su intención de ampliar la Residencia³²¹, contando con las aportaciones materiales y humanas del Instituto Internacional, muy interesado en mantener un centro educativo para mujeres en Madrid, similar a los colleges estadounidenses. La JAE intervino en las negociaciones de forma un tanto ambigua, pues aspiraba a conseguir el apoyo material de la institución americana para el Instituto-Escuela, en detrimento de la Residencia de Señoritas. Tras arduas negociaciones y agotadores viajes a Estados Unidos, María de Maeztu logró que el Instituto Internacional vendiese al Estado español uno de sus edificios, el hotelito rodeado de jardín de la calle de Fortuny 53, en condiciones económicas muy ventajosas, pero con la condición inexcusable de que se dedicase a la educación superior de la mujer española. Así lo dice una cláusula de la escritura de venta, otorgada ante notario en 1924:

La venta se hará con la condición resolutoria de que la expresada finca Fortuny 53 habrá de destinarse precisamente a la Institución llamada Residencia de Señoritas dedicándose a la educación superior de la mujer con arreglo a la letra y el espíritu que informan el Real Decreto de 6 de mayo de 1910, básico de la Residencia de Estudiantes... El Instituto Internacional para Señoritas de España podrá resolver o rescindir la venta si en cualquier tiempo el Estado español destinare la referida propiedad a otros usos distintos devolviendo el precio recibido y recobrando la propiedad de la finca³²².

Por tanto, a partir de 1922 la Residencia de Señoritas, por mano de María de Maeztu, se dispone a encauzar su proyecto a favor de la educación superior de la mujer española, lo cual se corresponde con la creciente afluencia de universitarias al centro. Para alojarlas y ayudarlas en sus estudios era necesario

³²⁰ Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2015). Políticas de intercambio de estudiantes entre la Residencia de Señoritas de Madrid y los colleges estadounidenses de mujeres (1919-1936): similitudes y divergencias. En: Pilar Folguera et al. (Coords.), *Pensar con la Historia desde el siglo XXI. Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid: UAM Ediciones, pp. 987-1003.

³²¹ María de Maeztu confesó a Eulalia Lapresta, secretaria de la Residencia: «Mis proyectos para lo futuro consisten, claro está, en ensanchar más y más la Residencia con miras al I. Internacional...» ARSM. Caja: Correspondencia de María de Maeztu; carta de María de Maeztu a Eulalia Lapresta, París, 4 de agosto de 1922.

³²² Escritura de compromiso de venta otorgada por don Juan de Isasa y del Valle, la señorita May Gardner y don Ramón Menéndez Pidal el 4 de agosto de 1924 ante don José Menéndez y de Parra, abogado y notario del Ilustre Colegio de esta Corte. ARSM. Caja 6, carpeta 9.



Fig. 13. Grupo de residentes en el jardín de Fortuny 53, en 1930. Foto: Cortés. Fuente: *Revista Crónica*, BNE (Madrid), 2/03/1930 p.9.

contar con espacio, pero no sólo espacio, sino un espacio adecuado, digno, tranquilo y «refinado», siguiendo la terminología de la época; y con medios de apoyo como laboratorios, una excelente biblioteca, aulas de clase, salones de reuniones, etc. La Residencia de Estudiantes contaba con las magníficas instalaciones de la calle Pinar, en los Altos del Hipódromo, cuyos edificios había sido construidos ex profeso para albergar una Residencia acorde con el ideario de la JAE; pero la Residencia de Señoritas no disfrutaba de una ventaja similar; «aprovechó» en un primer momento dos edificios desalojados por la Residencia de Estudiantes y durante un tiempo hubo de compartir espacios con el Instituto-Escuela, creado en 1918³²³. La disposición del Instituto Internacional de crear una obra dirigida a la educación superior de la mujer española fue alentada por María de Maeztu, que logró en los años 20 y 30 convertir la Residencia de Señoritas en el paradigma de institución dedicada a la educación superior de las mujeres españolas.

³²³ Los contactos entre la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela fueron muy estrechos. Como veremos después, María de Maeztu fue directora de la sección primaria del Instituto desde 1918 hasta 1934; en dicha sección realizaron prácticas y colaboraron numerosas residentes.

Entre las estudiantes universitarias, fueron mayoría las residentes matriculadas en Farmacia, carrera que no existía en todos los distritos universitarios y que se consideraba especialmente apta para la mujer. A continuación, las seguían las estudiantes de Filosofía y Letras, Medicina, Odontología, Ciencias y Derecho. Ya en los años treinta encontramos las primeras estudiantes de Arquitectura o de las muy minoritarias carreras técnicas.

Para las universitarias la Residencia ofrece, a partir de 1928, clases gratuitas de Inglés, Francés, Alemán, Física y Química, Química inorgánica y Análisis químico, Mineralogía, Botánica, Biología y Zoología, Farmacia práctica, Anatomía, Histología, Derecho político y administrativo, y Hebreo; se nota un claro predominio de materias de las carreras de Farmacia y Ciencias. El esquema de clases varió ligeramente, pero en lo sustancial se mantuvo hasta 1934.

En 1929 destaca un pequeño grupo de alumnas de bachillerato³²⁴. Entre las estudiantes de Música, siempre presentes aunque no de forma destacada, fueron mayoría las de Piano, seguidas por las de Canto. Y el apartado «Otros» engloba a las estudiantes de Comercio, Idiomas, Pintura o enseñanzas artísticas en general.

A finales de los años 20 la idea de María de Maeztu era convertir la Residencia en un centro de carácter universitario; así lo expresa María de Maeztu en una carta dirigida a Ramón y Cajal:

A medida que la obra se desarrolle y cuando puedan establecerse las clases necesarias para cursos más avanzados, se gestionaría con el Gobierno el que se conceda a esta Institución los derechos ya concedidos a otras instituciones de hombres o que se le considere como un Colegio Mayor³²⁵.

El ambicioso proyecto no prosperó. Durante la Segunda República la Residencia continuó creciendo, pero los sucesivos ministros de Instrucción

³²⁴ En 1929 se abre en Madrid el Instituto femenino Infanta Beatriz y en Barcelona el Instituto Infanta M^a Cristina, en los que se ofrecía el bachillerato universitario contemplado en la Ley Callejo de 1926.

³²⁵ ARSM. Minuta de carta de María de Maeztu al Ilmo. Sr. Presidente de la Junta para Ampliación de Estudios, 1928. Caja: Comité de Boston, sig. 7, n^o 9.

Pública centraron sus esfuerzos en abrir nuevas escuelas y en contratar maestros. Centros como los de la JAE, ya muy arraigados en esa época, continuaron su labor, favorecidos por el ambiente afín, pero en cierto modo habían «tocado techo». Eran únicos, difícilmente reproducibles en otros lugares por falta de medios y de ambiente propicio.

María de Maeztu, con su habitual perspicacia, así lo ve y en 1934 reorienta la obra, abriéndola a todas aquellas mujeres que desearan ampliar su cultura general o adquirir unos conocimientos útiles para ganarse la vida; ya no sólo era un centro de universitarias. Se organizó un nuevo y completo esquema de clases: gramática y literatura, historia y geografía, aritmética y geometría, ciencias físico-naturales, historia del arte y de la cultura, historia de la música, dibujo... específicamente destinadas a quienes querían completar su cultura. En ese año se ofrecen también clases de corte y confección y de taquigrafía, que indican una orientación profesional claramente práctica. El corte de la guerra civil nos impide ver cómo habría evolucionado el nuevo proyecto de la Residencia de Señoritas.



Fig. 14. María de Maeztu en su nombramiento como doctora honoris causa por Smith College (1919). Fuente: Archivo de Señoritas. Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón (Madrid).

5.5. EL INSTITUTO-ESCUELA

El Instituto-Escuela de Madrid fue creado, con carácter provisional, como ensayo pedagógico para la reforma de la segunda enseñanza, el 10 de mayo de 1918³²⁶, siendo Ministro de Instrucción Pública el liberal Santiago Alba. Se trataba de buscar solución a los problemas que arrastraba la segunda enseñanza³²⁷. El centro, en su organización, orientación general e inspección quedaba bajo la dirección de la Junta para Ampliación de Estudios e

Investigaciones Científicas, con el fin de experimentar nuevos métodos de educación y sistemas prácticos para la formación del personal docente. Siguiendo las ideas defendidas por la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto-Escuela unió la enseñanza primaria y la secundaria, tratando de hacer de ambas un solo proceso de formación del niño, con iguales ideales, pero con la gradual diferenciación de métodos y contenido. Poco después de la creación del Instituto-Escuela, a petición de las familias, se amplió con una nueva sección de párvulos. Había estudios comunes y obligatorios hasta los quince años, y una posibilidad de especialización en los dos últimos cursos (15-16 y 16-17 años). El avance en los estudios iba acompañado de la promoción de unos grados a otros.

El Instituto-Escuela no dispuso de director, sino de un profesor delegado ante la Junta. Señala Martínez Alonso: «Hasta 1925, José Castillejo, el secretario de la JAE, fue presumiblemente el encargado de supervisar el funcionamiento del Instituto-Escuela (...) A partir de 1925, el Instituto-Escuela contó con un patronato específico, integrado por los siguientes miembros de la JAE: Ignacio Bolívar, Ramón Menéndez Pidal, José Ortega y Gasset, Blas Cabrera, José G. Álvarez Ude y María de Maeztu»³²⁸. A partir de 1933 se amplió el patronato, con la incorporación de los representantes de la junta de profesores, padres y antiguos alumnos. En la secretaría del Instituto-Escuela estuvo Victoria Kent, a la que se le concedió la excedencia en 1932, al ser nombrada Directora General de Prisiones. Victoria Kent estuvo vinculada al centro desde se creación, cuando estudiaba

³²⁶ Real decreto de 10 de Mayo de 1918. Tomado de Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1925). *Un Ensayo Pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos, resultados*. Madrid: Tip. de la «Revista de Archivos», pp. 4-9.

³²⁷ Sobre el Instituto-Escuela de Madrid existe un corpus importante de publicaciones. Véase, por ejemplo, Buenaventura Delgado Criado (coord.) (1994). *Los institutos de segunda enseñanza. Historia de la Educación en España y América. Volumen 3. La Educación en la España Contemporánea (1798-1975)*. Madrid: Ediciones SM, pp. 775-796; *Historia de la Educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República. Textos y Documentos*. Estudio preliminar, por Manuel de Puelles Benítez. Madrid: MEC, 1989; Alejandro Mayordomo (1987). Un nuevo centro de enseñanza: El Instituto-Escuela. En *Manuel B. Cossío. Un educador para el pueblo*. Edición preparada por Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana Ferrer y Olegario Negrín Fajardo. Madrid: UNED, pp. 131-148; L. Palacios Bañuelos (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: MEC. Aparte, los estudios específicos (Sección del Retiro) y los demás institutos-escuela creados en otras localidades (Barcelona, Valencia, Sevilla y Málaga). La revista *Innovación Educativa* de la Universidad de Santiago de Compostela ha dedicado el número 28 de 2018 al centenario del Instituto-Escuela y a los centros integrados de enseñanza pública, con interesantes contribuciones y coordinado por Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil.

³²⁸ Encarnación Martínez Alfaro (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 44.

Derecho y vivía en la Residencia de Señoritas. El Instituto-Escuela contaba también con servicio de comedor y una biblioteca, con un espacio más amplio en la Sección Retiro.

Las enseñanzas, según el art. 7º del referido decreto de creación,

(...) estarán a cargo de catedráticos numerarios o auxiliares de Institutos generales y técnicos y de aspirantes al Magisterio secundario. A la Sección preparatoria podrán ser llamados maestros superiores. Las enseñanzas de idiomas vivos podrán encomendarse a súbditos extranjeros. Para dirigir la formación del Profesorado secundario podrá la Junta proponer el nombramiento de profesores especiales.

Los catedráticos del Instituto-Escuela, procedentes del cuerpo de catedráticos de instituto en comisión de servicios y con una remuneración complementaria, «eran designados por el Ministerio de Instrucción Pública, a propuesta unipersonal de la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas, a medida que los vaya necesitando por el sucesivo establecimiento de los grados» (art. 8º). Además, el profesorado del Instituto-Escuela se benefició de las pensiones a Europa, conociendo las innovaciones pedagógicas que después aplicaban a sus clases. Aparte de intercambios en las colonias escolares (la Junta creó una colonia de intercambio en La Granja de San Ildefonso, Segovia), hubo también intercambios educativos con alumnado de otros países, como Francia, Alemania e Inglaterra.

Por R.O. de 10 de julio de 1918, fue aprobado el Reglamento del Instituto-Escuela, que contemplaba el plan de estudios³²⁹. Las enseñanzas quedaban distribuidas en nueve grados (tres de la Sección Preparatoria y seis de Sección Secundaria). La Sección Preparatoria estaba destinada a alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los diez años cumplidos (8-9, 9-10, 10-11 años), pudiendo ser admitidos o permanecer en ella alumnos de otras edades en consideración a su precocidad o a su retraso. En los grados de la Sección Secundaria, las edades de admisión eran de once años a dieciséis cumplidos (11-

³²⁹ Ángel Serafín Porto Ucha (2004). Decreto de creación del Instituto Escuela. 10 de mayo de 1918. En Negrín Fajardo, O. (dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 551-556.

12, 12-13, 13-14, 14-15, 15-16, 16-17 años); excepcionalmente podrían figurar en ella alumnos adelantados que hubieran cumplido los diez años. El Reglamento concreta las materias a cursar en cada grado³³⁰. Según el apartado c) del art. 2º del R. D.,

Las enseñanzas abarcarán, por lo menos, las materias que constituyen actualmente el plan de estudios de los Institutos de segunda enseñanza; pero la Junta, previa propuesta al Ministerio, podrá establecer la división de bachillerato clásico y de Ciencias, en cuyo caso, para los alumnos de este último, el Latín, el Griego y las enseñanzas literarias podrán sustituirse, total o parcialmente, por Lenguas vivas y Ciencias. Para la enseñanza de Religión se observarán las disposiciones vigentes.

Además de las materias, se incluyen juegos, excursiones y visitas a museos y lugares de interés. La elección de materias para formar el plan de estudios de cada alumno en los últimos dos grados se hacía por acuerdo entre la Junta de Profesores y las familias, teniendo en cuenta el propósito de éstas respecto al porvenir de sus hijos, la vocación y aptitud de cada alumno y el nivel de preparación alcanzado en los años anteriores. Había, además, trabajos de laboratorio y de taller en madera y metal (sustituibles para las niñas por labores y economía doméstica), dibujo, fotografía y modelado. El número de alumnos en las clases no pasaría de treinta. En las prácticas de taller y laboratorio y trabajos manuales, se procuraría que no excedieran de quince.

En los artículos 7º, 8º y 9º del Reglamento se señalan los fines, los medios y los principios que inspiran los métodos de enseñanza, Como fines, las enseñanzas deberían desarrollar, mediante un adecuado ejercicio, las facultades mentales de los niños, el poder de observación y comprensión, la firmeza de juicio, la originalidad, la pluralidad de intereses y las aptitudes para la acción, entre otros; así como la adquisición, de acuerdo con la edad, de conocimientos de cultura general y preparación para los estudios superiores. Como principales medios de enseñanza, se señalaban la acción, el estudio directo de la naturaleza o

³³⁰ Para el estudio de la evolución del Plan de Estudios del Instituto-Escuela, véase Encarnación Martínez Alfaro (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Op. cit., pp. 84 y ss.

de las cosas, el diálogo entre profesor y alumno y la exposición magistral; en la sección elemental se acentuaba muy especialmente la correlación entre la actividad de pensar y la actividad creadora y ejecutora. Los métodos se inspiraban en principios como despertar la curiosidad hacia las cosas y basar en ella el proceso didáctico, evitar el interés artificial y estimular el esfuerzo basado en la motivación interna (curiosidad, instinto de actividad creadora, conciencia moral y satisfacción por alcanzar un fin).

En definitiva, se trata de un centro en el que se plantea un programa de estudios de carácter integral, con un desarrollo cíclico, según la propia evolución personal de alumno y en el que no hay un sistema rígido de exámenes; aparecen nuevas materias como las lenguas modernas, las enseñanzas artísticas, y trabajos manuales como medios eficaces auxiliares para el desarrollo mental. Siendo fin primordial la formación del carácter, la vida normal de la escuela debe desenvolverse en un ambiente de libertad y de mutua confianza, de claro sello institucionista. Las faltas se corregían mediante amonestación privada. El profesorado llevaba un cuaderno de clase, participando en tareas diversas.

Según el art. 10 del R. D. de Creación del Instituto-Escuela:

para ser admitido a la Escuela como aspirante al Magisterio secundario se requerirá ser español, mayor de diez y siete años y haber hecho o estar siguiendo estudios universitarios en las Facultades de Ciencias o Filosofía y Letras. La Junta determinará cualesquiera otras condiciones que considere exigibles, y hará las admisiones comunicándolo al Ministerio.

La formación de dichos aspirantes (art. 11) combinaba, simultánea o sucesivamente:

- a) Los estudios universitarios.
- b) Las prácticas docentes en la Escuela.
- c) La crítica, lectura, trabajos personales y experimentales de seminario pedagógico.
- d) Los estudios y prácticas complementarios en centros extranjeros.

Los aspirantes al Magisterio secundario podían ser encargados de clases y de corregir ejercicios; cooperaban asimismo en la vigilancia del centro, en juegos

y excursiones, etc. Fue ésta, la formación de los denominados «aspirantes», una importante novedad, por la que se le encomendaba al Instituto-Escuela la contribución a la formación profesional del profesorado de secundaria.

El Instituto-Escuela comenzó sus actividades en 1918, en el número 8 de la calle Miguel Ángel de Madrid, en unos locales alquilados al Instituto Internacional. En el curso 1918-19 fueron un total de 87 alumnos (mixto) repartidos en 3 grupos; en el curso siguiente, 1919-20, alcanzaron 130, repartidos en 5 grupos, correspondientes, con el año anterior, a los dos primeros cursos de bachillerato. Mientras en la enseñanza oficial el número de alumnos por aula podía ser superior a 100 (Romanones en 1901 lo había limitado a 150), en el Instituto-Escuela, según el art. 6 del Reglamento, tal como hemos señalado anteriormente, había 30 alumnos por aula y 15 en prácticas de taller y laboratorios.

En el curso 1920-21, debido a que el Instituto Internacional no podía admitir en sus locales a los alumnos varones de secundaria del Instituto-Escuela, la JAE decidió trasladar a los alumnos al pabellón número 5 de la Residencia de Estudiantes³³¹, en los Altos del Hipódromo (104 alumnos en el curso 1920-21), mientras las alumnas del Instituto-Escuela y de la residencia femenina continuaron en el Instituto-Internacional (80 alumnas en el curso 1920-21). Martínez Alfaro (2009: 229) nos presenta la evolución cuantitativa del alumnado en el tiempo (1918-19 a 1934-35). Oscila entre cerca de los 200 y más de 300 alumnos por sección, repartidos por grupos. Del conjunto del alumnado: «5 de Galicia, de todas las provincias (2 de La Coruña)»³³².

La JAE compró en 1921 al Patronato Nuestra Señora de Atocha un terreno en el lado sur del Parque del Retiro con el fin de disponer de un edificio propio. En 1922 se encargó la redacción del proyecto al arquitecto Francisco

³³¹ Seguimos a Encarnación Martínez Alfaro (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Op. cit., pp. 67 y ss. Son importantes, además, las observaciones de la autora sobre la arquitectura escolar, con la influencia del arquitecto gallego Antonio Flórez Urdapilleta, el uso del ladrillo, también presente en la Residencia de Estudiantes, el encargo a Arniches de un edificio para la preparatoria en la Sección Hipódromo, nuevas ampliaciones para las clases de párvulos, etc.

³³² *Ibidem*, p. 237.

Javier Luque. Sin embargo, por limitaciones presupuestarias, se construyó un solo pabellón, el tercero de los cuatro previstos, que el Instituto-Escuela destinó a partir de 1928 a la enseñanza secundaria. Al final, en un proceso que la autora citada analiza detenidamente, los alumnos ocuparán la Sección Retiro, mientras a las alumnas se destina la Sección Hipódromo³³³. Es decir, alumnos y alumnas estudiaban en el Instituto-Escuela en edificios separados, primero repartidos entre las Secciones del Hipódromo (alumnos) e Miguel Ángel (alumnas), y luego en las Secciones del Retiro (alumnos) e Hipódromo (alumnas), excepto en los cursos 1918-19 y 1919-20 (en el edificio de Miguel Ángel) en que la enseñanza fue mixta. La coeducación se implantaría más tarde, concretamente con la llegada de la Segunda República, en el curso 1931-32.

De acuerdo con lo preceptuado, la Junta emitía un Informe acerca de su funcionamiento, junto con el Real Decreto de creación, el Reglamento, las instrucciones y consejos para los aspirantes al Magisterio, las enseñanzas y métodos, con una nota preliminar de la Sección Preparatoria, a cargo de María de Maeztu, publicados bajo el título *El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos y resultados* (Madrid, 1925). En el curso 1926-1927 se introdujeron modificaciones en el primer curso de enseñanza secundaria para garantizar la continuidad entre la enseñanza primaria y la secundaria.

Un elemento importante es la comparación entre los planes de estudio del Instituto-Escuela, que nace en el contexto a nivel oficial del Plan Bugallal de 1903, y su influencia como centro piloto en la aparición de los posteriores planes de estudio; el Plan Eduardo Callejo de 1926, con seis cursos de duración repartidos en dos niveles, el elemental de tres cursos, y el superior, de los tres siguientes y el mantenimiento del examen de ingreso a partir de los diez años de edad, y el nuevo Plan de estudios de 1934, de Filiberto Villalobos, de siete años de duración –manteniendo el examen de ingreso después de haber cumplido los diez años–, un examen de conjunto de los tres primeros cursos de bachillerato, la expedición de un certificado a partir del quinto curso para ingresar en las

³³³ Salvador Guerrero (2006). La Junta para Ampliación de Estudios y la arquitectura de su tiempo. *BILE*, 63-64, pp. 249-277; Elvira Ontañón y Luis Vázquez de Castro (2006). El Instituto-Escuela y sus edificios e instalaciones. *BILE*, 63-64, pp. 279-300.

Escuelas Normales, y un examen de reválida al acabar el séptimo curso. Incluso podría ser objeto de análisis el Plan de 1938 establecido por el Ministerio de Educación Nacional en plena guerra civil, que mantiene los 7 cursos de duración, pero con un «Examen de Estado» al final, vigente hasta 1953 en que se introduce la nueva estructuración de un Bachillerato Elemental (4 cursos) y uno Superior (dos cursos, de Ciencias o Letras), con la aparición del PREU (curso Pre-Universitario).

Por Real Decreto de 1 de marzo de 1930, el Instituto-Escuela adquirió carácter permanente. En el curso 1933-1934, el Instituto-Escuela experimentó una importante reorganización, con la unificación docente, económica y administrativa de las secciones de primaria (preparatoria) y secundaria. Hasta entonces, la sección primaria disponía de una organización autónoma, condicionada por las cuotas de las familias, mientras que la secundaria dependía de la JAE³³⁴. A partir de entonces, el Instituto-Escuela quedó dividido en cuatro secciones: 1ª, párvulos³³⁵, 2ª, primaria, 3ª, bachillerato de la Sección Pinar (antiguo Hipódromo) y 4ª, bachillerato Sección Retiro³³⁶. La reorganización afectó también a la composición del patronato y a la Junta de profesores de cada sección, que constituían el claustro general del Instituto-Escuela. La JAE nombró a Jimena Menéndez Pidal directora de la Sección Párvulos y a María de Maeztu, directora de la Sección Primaria.

Entre el profesorado que pasó por el Instituto-Escuela, cabe destacar al catedrático de ciencias naturales y botánico Luis Crespí Jaume (1889-1963). Era hijo del farmacéutico y botánico mallorquín Antonio Crespí Mas, que fue catedrático de Agricultura en el Instituto General y Técnico de Pontevedra. Nacido en Madrid en 1889, Luis Crespí estudió Ciencias Naturales en la Universidad de Santiago de Compostela, ampliando estudios en el Museo

³³⁴ Aunque dependía de la JAE, recibía también aportaciones de las familias.

³³⁵ El edificio del pabellón de párvulos del Hipódromo corresponde al período 1933-35. Véase Salvador Guerrero (2009). Fortuna crítica y memoria física de las arquitecturas de la JAE después de 1939. En Sánchez Ron, J. M. y García-Velasco, J. (Eds.). *100 años JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*. T. II. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, pp. 378-405.

³³⁶ Encarnación Martínez Alfaro (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Op. cit., p. 222.

Nacional de Ciencias Naturales. En 1916 ganó la cátedra de Agricultura del Instituto de Lugo, pasando también por el de Pontevedra, aunque continuó su proceso de formación como becario de la JAE. Fue catedrático de Agricultura en el Instituto-Escuela entre 1918 y 1936. En 1922 fue nombrado Catedrático Numerario del Instituto General y Técnico de Guadalajara, aunque continuó en el Instituto-Escuela, en el que obtuvo el nombramiento definitivo como Catedrático en abril de 1930, puesto que compatibilizó con el de director del Laboratorio de Ecología del Museo Nacional de Ciencias Naturales hasta 1936. Entre 1936 y 1939 continuó dando clases en los Institutos «Pérez Galdós» y «San Isidro» de Madrid hasta 1939³³⁷.

Entre los denominados «profesores aspirantes» del Instituto-Escuela, y centrándonos en Galicia, localizamos en el curso 1927-28 a Raquel Lesteiro López, de la especialidad de Lengua, bibliotecaria del Centro de Estudios Históricos, y a Pilar Lago Couceiro (curso 1929-30), asimismo de la especialidad de Lengua, profesora adjunta/funcionaria de la Administración. Raquel Lesteiro López estuvo en la Residencia de Señoritas en el curso 1921-22. Hizo oposiciones a Archivos y tuvo destino en Pontevedra, como Facultativa de Archivos y Bibliotecas, en el Archivo Provincial³³⁸. Entre el alumnado masculino, cabe citar a Enrique Vidal Abascal (curso 1930-31), de la especialidad de Matemáticas. Vidal Abascal, siendo catedrático del Instituto de Pontevedra, fue presidente de la Comisión Provincial de Depuración (D), sucediendo a Secundino Vilanova Rivas, también catedrático, en ese cometido en 1940³³⁹. Posteriormente fue catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela.

A partir de comienzos de los años 30, fueron apareciendo otros centros similares: Un decreto de 9 de octubre de 1931, autorizaba a la Generalitat de Cataluña la creación de un Instituto-Escuela en Barcelona. Fue su primer director Josep Estalella i Graells, catedrático del Instituto de Girona y «uno de

³³⁷ Véase el apartado sobre la Misión Biológica de Galicia, en la que también participó Luis Crespi.

³³⁸ Raquel Vázquez Ramil (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Op. cit., p. 415.

³³⁹ Anxo Serafín Porto Ucha (2008). *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras acción represivas e estudo por concellos no sur da provincia de Pontevedra*. Pontearreas: Alén Miño, p. 59.

los profesores de primera hora en el Instituto-Escuela madrileño»³⁴⁰, aunque su estancia en Madrid fue breve (1919-1922). Otro Decreto de 2 de febrero de 1932, creaba los Institutos-Escuela de Valencia³⁴¹ y Sevilla y, un año después, según Orden Ministerial de 17 de febrero de 1933, el de Málaga.

Al frente de la sección preparatoria del Instituto-Escuela desempeñó una intensa labor María de Maeztu, con la que colaboró María Goyri de Menéndez Pidal. María de Maeztu se encargó de la selección de maestras para la sección preparatoria y procuró que un considerable número de universitarias que vivían en la Residencia de Señoritas tuviese posibilidad de conseguir un puesto de aspirante al magisterio secundario. En el Archivo de la Residencia de Señoritas se conservan cartas que manifiestan el seguimiento detallado que María de Maeztu hacía de los progresos de los alumnos de su sección y sus desvelos por el bienestar de las pequeñas que vivían en el Grupo de Niñas. Muy volcada en su tarea, no estuvo exenta de críticas, que sobrellevó con un carácter firme y seguro; dimitió, no obstante, en 1934 para dedicarse en exclusiva a la dirección de la Residencia de Señoritas y a su labor como profesora auxiliar de la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

La guerra cambió dramáticamente el signo del Instituto-Escuela y de las personas que en él y en sus filiales colaboraban. El edificio del Cerro del Viento se convirtió en Instituto Ramiro de Maeztu y la sección Retiro en Instituto Isabel la Católica; en este último se conservan los laboratorios y gran parte de la biblioteca, que se han convertido en proyecto ejemplar de un privilegiado patrimonio histórico-educativo.

En 2018 se celebró el centenario de la creación del Instituto-Escuela de Madrid con una serie de exposiciones y actos en los que se puso de relieve la importancia de un centro ejemplar que, como otras obras en las que la ilusión

³⁴⁰ Buenaventura Delgado (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel, p. 148.

³⁴¹ León Esteban Mateo y Alejandro Mayordomo (1984). *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939): una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia: Universidad de Valencia. Carlos Algora Alba (1996). *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936): Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla: Diputación de Sevilla. Patricia Delgado Granados (2018). *El Instituto Escuela de Sevilla (1932-1936): un proyecto inconcluso de renovación pedagógica en España*. *Innovación Educativa*, nº 28, pp. 61-75.

por progresar se unía al tesón y al buen hacer, desapareció en 1936. Hoy volvemos la vista atrás con la mirada reposada de la Historia, esperando que las charlas, los reportajes, los artículos, la acumulación de recuerdos, sirvan para que rebrote aquella semilla de libertad, tristemente arrancada, pero no muerta.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. L. y Martínez Gómez, L. (1977). *El pensamiento español de Séneca a Zubiri*. Madrid: UNED.
- Alcántara García, P. de (1899). Del fröbelianismo en España. Su influencia en nuestro movimiento pedagógico. En *La Escuela Moderna*.
- Algora Alba, C. (1996). *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936): una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Alonso Montero, X. (1974). Institución Libre de Enseñanza. Gran Enciclopedia Gallega, t. 18, pp. 23-24.
- Alonso Montero, X. (1977). *Lengua, literatura e sociedade en Galicia*. Madrid: Akal.
- Alonso Montero, X. (1982). Darwin en Santiago de Compostela (y los orígenes de la Institución Libre de Enseñanza). *Los Cuadernos del Norte*, 13.
- Álvarez, S. (1980). *Galicia, nacionalidad histórica*. Madrid: Ayuso.
- Álvarez Lázaro, P. (1983). Masonería y enseñanza laica durante la restauración española. *Historia de la Educación*, 2, pp. 345-352.
- Álvarez Lázaro, P. (1996). *La Masonería, escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Álvarez Lázaro, P. (1999). Masonería y Educación. Introducción. *Historia de la Educación*, 9, p. 9.
- Álvarez Lázaro, P. (1999). Educación esotérica de la Masonería española, *Historia de la Educación*, 9, pp. 13-41.
- Azcárate, G. de (1967). *Minuta de un Testamento*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.
- Azcárate, P. de (1967). *La Cuestión Universitaria. Epistolario de F. Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Introducción, notas e índices*. Madrid: Tecnos.
- Bal y Gay, J. (2005). *Tientos y silencios (1905-1993)*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/Universidad de Santiago de Compostela/ Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Barcala, A. (2018). *El archivo, joya oculta de la Misión Biológica*. Faro de Vigo, 09/09/2018.
- Barreiro Fernández, X. R. (1981). *Historia de Galicia. IV. Edad Contemporánea*. Vigo: Galaxia.
- Barreiro Rodríguez, H. (1985). Giner de los Ríos, Francisco (1839-1915). En Escolano Benito, A. (coord.). *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya, pp. 164-166.

- Blanco Trejo, F. y Rosa Rivero, A. (1991). J. V. Viqueira y la psicología española del siglo XX. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (1), pp. 127-136.
- Bremón, A. (1975). *Carmen Viqueira*. El País, 04-07-1985.
- Cacho Viu, V. (1986). Prólogo. En Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Madrid: C.S.I.C.
- Calderón, A. (1889). Enseñanza Homicida. *Escuela Moderna*, 94, pp. 7-11.
- Cantón Mayo, I. (1995). *La Fundación Sierra-Pambley. Una institución educativa leonesa*. Universidad de León: Secretariado de Publicaciones.
- Capelán Rey, A. (1999). Contribucións a unha historia da Universidad Popular da Coruña. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 25-64.
- Capitán Díaz, A. (1994). *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Carballo Calero, R. (1934). A Xeneración de Risco. *Nós*, 131 y 132, pp. 182-184.
- Carbonell Sebarroja, J. (1985). Presentación. En *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*. Selección de textos, presentación y bibliografía de Jaume Carbonell Sebarroja. Madrid: MEC.
- Caro Baroja, J. (1977). El miedo al mono o la causa directa de la «cuestión universitaria» en 1875. *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Carracido, J. R. (1917). *Estudios Histórico-Críticos de la Ciencia Española*. Madrid: Imp. de «Alrededor del Mundo», 2ª ed.
- Castillejo, J. (1926). Prólogo. En Giner, F. *Obras completas*. Vol. XIII. *Resumen de Filosofía del Derecho*. Madrid: La Lectura
- Colmenar Orzaes, C. (1989). La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España. *Revista de Educación*, 290, pp. 135-158.
- Congreso Nacional Pedagógico (1882). *Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, Conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Publicado por la Sociedad el Fomento de las Artes, iniciadora del Congreso*. Madrid: Gregorio Hernando.
- Cossío, M. B. (1883). El trabajo manual en la escuela primaria. *BILE*, VII.
- Cossío, M. B. (1897). Los problemas contemporáneos de la Ciencia de la Educación. *BILE*, t. XXI.

- Cossío, M. B. (1916). Prólogo. En Aguilera Arjona, A. *Galicia. Derecho consuetudinario*. Madrid.
- Cossío, M. B. (1982). La reforma escolar. En *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*. Madrid: MEC, t. III, pp. 345-346.
- Costa Rico, A. (1994). *A Colonia Escolar Compostelana de 1893. Primeiro Centenario*. Santiago: Consorcio de Santiago.
- Costa Rico, A. (1996). *A Reforma da Educación (1906-1936). X. V. Viqueira e a historia da Psicopedagogía en Galicia*. Sada- A Coruña: Edición do Castro.
- Cuesta Escudero, P. (1994). *Los protagonistas de la Institución Libre de Enseñanza. En La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI.
- Cueva, J. de la y Montero, F. (eds.) (2007). *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delgado Criado, B. (coord.) (1994). Los institutos de segunda enseñanza. *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3. La Educación en la España Contemporánea (1798-1975)*. Madrid: Ediciones SM, pp. 775-796.
- Delgado Granados, P. (2018). El Instituto Escuela de Sevilla (1932-1936): un proyecto inconcluso de renovación pedagógica en España. *Innovación Educativa*, nº 28, pp. 61-75.
- Díaz, E. (1989). *La filosofía social del krausismo español*. Madrid: Debate.
- Esteban Mateo, L. (1977). La evaluación educativa en sentir de la ILE (Institución Libre de Enseñanza). *Educadores*, 94, pp. 557-567.
- Esteban Mateo, L. (1985). El krausismo en España: teoría y circunstancia (I). *Historia de la Educación*, 4.
- Esteban Mateo, L. y Mayordomo, A. (1984). *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939): una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Etxani Makazaga, J.M. (2004). Cruz Gallástegui Unamuno. Un veterinario guipuzcoano en Galicia 1891-1960. *Boletín de la RSBAP*, Tomo LX-I-2004, junio.
- Fernández, C. (s.f.). *La Guerra Civil en Galicia*. A Coruña: La Voz de Galicia.
- Fernández del Riego, F. (1983). *Pensamento Galeguista do Século XX*. Vigo: Galaxia.
- Fernández Soria, J. M. (1985). Universidades populares. *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*, pp. 366-67.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Krausismo. En Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, t. III., pp.1879-1881.

- Filgueira Valverde, X. (1974). López Suárez, Juan. *Gran Enciclopedia Gallega*. Santiago-Gijón: Silverio Cañada, t. 19, pp. 166-167.
- Fraga, X.A. y Gurriarán, R. (2007). Galicia y la JAE. En: Puig-Samper Mulero, I. (Coord.) *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*. Madrid: CSIC, pp. 187-196.
- Fuente, I. de la (1987). Juan Vicente Palerm. *El País*, 14-04-1987.
- Gabriel Fernández, N. de (1989). *Agricultura e Escola. Contra a rutina e o éxodo rural*, Santiago: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Gabriel Fernández, N. de (2001). *Condorcet: Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- García del Dujo, A. (1985a). El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la Educación*, nº 4, pp. 169-186.
- García del Dujo, A. (1985b). *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca - Instituto de Ciencias de la Educación.
- Giner de los Ríos, F. (1880). Discurso inaugural de la Institución en el presente curso académico. *BILE*, IV, pp. 138-139.
- Giner de los Ríos, F. (1882). Más contra los exámenes. *BILE*, t. VI, pp. 114-116.
- Giner de los Ríos, F. (1884). *El edificio de la escuela*. Madrid: Est. Tip. de El Correo.
- Giner de los Ríos, F. (1889). Grupos escolares. En *Educación y enseñanza*. Madrid: Imp. de «El Tajo».
- Giner de los Ríos, F. (1896). La Catedral de Lugo. *BILE*, XX, pp. 28-32; 52-57.
- Giner de los Ríos, F. (1899). *La persona social: Estudio y fragmentos*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Giner, H. (1877). Memoria leída en la Junta General de Accionistas el 20 de mayo de 1878 por el Secretario de la Institución, Profesor D. H. Giner. *BILE*, I (1877), pp. 21-24.
- Gómez Molleda, M.D. (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: C.S.I.C. (1ª edición, Imprenta Sáez, 1966).
- Gómez Rodríguez de Castro, F. (1988). La reforma prusiana de la educación a principios del siglo XIX. En *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: UNED, pp. 53-75.

- González-Trevijano, P. (s.a.). Real Academia de la Historia: Adolfo González-Posada y Biesca, recuperado de: <http://dbe.rah.es/biografias/11069/adolfo-gonzalez-posada-y-biesca>
- Guerrero, S. (2006). La Junta para Ampliación de Estudios y la arquitectura de su tiempo. *BILE*, 63-64, pp. 249-277.
- Gurriarán, R. (2006). *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940). Do influxoinstitucionista e a JAE á depuración do profesorado*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 727-736.
- Hernández Díaz, J. M. (1987). La diáspora de la ILE en España. Su primera incidencia en Salamanca. *Boletín de Historia de la Educación*, 12-13, pp. 29-36.
- Hernández Sánchez-Barba, M. (2012). Rafael Altamira y la crisis regeneracionista: patriotismo, historia, educación. Mar océana: *Revista del humanismo español e hispanoamericano*, nº 30, pp. 129-136.
- Historia de la Educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República. Textos y Documentos*. Estudio preliminar, por Manuel de Puellas Benítez. Madrid: MEC, 1989.
- Homenaje a Cruz Gallástegui Unamuno*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra, 1985.
- Huertas Vázquez, E., Sáenz de la Calzada, L. y López Contreras, J. (1987). *León y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: CSIC.
- Institución. Bases y Programa. *BILE*, XXXIV (1910), pp. 277-278.
- Jiménez Eguizábal, J. A. (1985). Extensión universitaria. *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya, pp. 133-135.
- Jiménez Fraud, A. (1960). *Cincuentenario de la Residencia de Estudiantes*. Valencia: Tip. Moderna.
- Jiménez Fraud, A. (1971). *Historia de la Universidad Española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez García, A. (1985). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Jiménez García, A. (2002). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Jiménez-Landi, A. (1959). Don Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Hispánica Moderna*, 1-2.
- Jiménez-Landi, A. (1989). *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*. Alicante: Instituto de Cultura «Juan Gil Albert».

- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Editorial Complutense, 4 tt.
- Juan Borroy, V. M. y Viñao Frago, A. (1999). Introducción. En Sánchez Arbós, M: *Mi diario*. Diputación General de Aragón y Caja de Ahorros de la Inmaculada, pp. 21-54.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1925). *Un Ensayo Pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos, resultados*. Madrid: Tip. de la «Revista de Archivos».
- Lafuente, E. (2002). Francisco Giner de los Ríos y los orígenes de la psicología evolutiva en España. *Anuario de Psicología*, vol. 33, n° 2, pp. 305-316.
- Lafuente, E. y Carpintero, H. (1996). *Francisco Giner de los ríos y la Institución Libre de Enseñanza en la psicología española. Psicólogos españoles*. Guía didáctica, Madrid: UNED, p. 16.
- Lahoz Abad, P. (1991). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10, pp. 107-133.
- Lahoz Abad, P. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1938-1936). *Revista de Educación*, n° 298, pp. 89-119.
- Larrosa Martínez, F. (2004). Junta para ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. 11 de enero de 1907. En Negrín Fajardo, O. (dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 539-544.
- López Contrera, J. (1986). La Fundación «Sierra-Pambley» y la Institución Libre de Enseñanza. En Huertas Vázquez, E., Sáenz de la Calzada, L. y López Contreras, J. *León y la Institución Libre de Enseñanza*. León: Diputación Provincial de León.
- López-Morillas, J. (1980). *El krausismo español*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Machado, B. (1930). Alice Pestana. *BILE*, LIV, p. 125.
- Machín Romero, A. (2007). *Julián Sanz del Río. Heterodoxo por necesidad*. Soria: Asociación Cultural “Soria Edita”.
- Mainer, J. C. (1975). *La Edad de Plata*. Barcelona: Asenet.
- Marco López, A. y Porto Ucha, A. S. (2000). *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1847-1996)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Martínez Alfaro, E. (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Masip Hidalgo, C. (2011). Luis Crespi Jaume, científico de la Junta para Ampliación de Estudios y catedrático de Agricultura del Instituto-Escuela. *Arbor*, vol.187 – 749, mayo-junio, pp. 501-511.
- Mateo de Castro, J. (2017). El Museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941). *El Futuro del Pasado*, 8, pp. 83-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2017.008.001.003>
- Mayordomo, A. (1987). Un nuevo centro de enseñanza: El Instituto-Escuela. En Manuel B. Cossío. *Un educador para el pueblo. Edición preparada por Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana Ferrer y Olegario Negrín Fajardo*. Madrid: UNED, pp. 131-148.
- Millán, F. (1983). *La Revolución Laica de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres-Editor.
- Ministerio de Educación (1979). *Historia de la educación en España: textos y documentos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Montero Díaz, M. (2009). *La conquista del espacio público: mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*. Madrid: Minerva.
- Montero Ríos, E. (1877). Discurso pronunciado por el Excmo. Sr. D. Eugenio Montero Ríos, Rector de la Institución, en la apertura del curso académico de 1877-78. *BILE*, I, pp. 65-69.
- Monterroso, X. M. (1979). *Galegos e galleguismo*. Pontevedra: Gráficas Pontevedra.
- Monterrubio Pérez, A. (2004). Alberto Jiménez Fraud. Málaga, 1883 – Ginebra, 1964. En Negrín Fajardo, O. (dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 412-416.
- Navarro de San Pío, J. (2015). «Tan práctico es pensar como cavar la tierra»: Filosofía, educación y paisaje en Giner de los Ríos. *Anales de literatura española*, n° 27, pp. 45-57.
- Naya Pérez, J. (1974). López Cortón, José Pascual. En *Gran Enciclopedia Gallega*. t. 19, pp. 140-141.
- Odrizola, A (1974). Gallástegui Unamuno, Cruz. *Gran Enciclopedia Gallega*. t. 15, pp. 93-97.
- Ontañón, E. y Vázquez de Castro, L. (2006). El Instituto-Escuela y sus edificios e instalaciones. *BILE*, 63-64, pp. 279-300.
- Ortega Morales, N.I. (1996). La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 12, pp. 29-41.

- Otero Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid: CSIC y Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- Otero Urtaza, E. (2006). Luis Hermida, un filósofo krausista gallego casi olvidado. *BILE*, 62, pp. 87-104.
- Palacios Bañuelos, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: MEC.
- Pardo Bazán, Condesa de (1915). Don Francisco Giner, *La Lectura* (Madrid), año XV, tomo 1, pp. 269 y ss.
- Pardo Bazán, E. (1981). *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Alianza Editorial, novena edición.
- Pereira Domínguez, M. C. (1991). *La obra socio-educativa realizada por la Caja de Ahorros Municipal de Vigo a través de las Colonias Escolares (1927-1983)*. Vigo: Galicia Editorial.
- Pérez-Villanueva Tovar, I. (2011). *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo Universitario y de Residencia de Señoritas*. Madrid: CISC-Residencia de Estudiantes.
- Pijoán, J. (1932). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Madrid: Espasa Calpe. (Reeditado por el Colectivo Cultural «Giner de los Ríos» de Ronda, 1998).
- Pi y Margall, F. y Pi y Arsuaga, F. (1902). *Historia de España en el siglo XIX. Sucesos políticos, económicos, sociales y artísticos, acaecidos durante el mismo. Detallada narración de sus acontecimientos y extenso juicio crítico de sus hombres*. Barcelona: Miguel Seguí.
- Portabales Vázquez, A.J. (1982). *La Universidad de Santiago durante el Sexenio Revolucionario*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago: Facultad de Geografía e Historia.
- Porto Ucha, A.S. (1985). Los vínculos gallegos de Manuel B. Cossío. *La Voz de Galicia*, 03-10-1985.
- Porto Ucha, A.S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada – A Coruña: Edición do Castro.
- Porto Ucha, A.S. (1986-87). Influencias da Institución Libre de Enseñanza en Viqueira. *Nós*, 4-6.
- Porto Ucha, A.S. (1987). Institucionismo e galeguismo en Xoán Vicente Viqueira. *Grial*, 98.
- Porto Ucha, A.S. (1988). A «Institución Libre de Enseñanza»: Viqueira e Portugal. *A Peneira na escola*. Suplemento do ensino nº 12, febreiro.
- Porto Ucha, A.S. (1988). El institucionismo en Galicia. Aproximación al esquema organizativo de la «Misión Biológica de Galicia» en su primera época (1921-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 5, pp. 89-98.

- Porto Ucha, A.S. (1991). Institucións complementarias no contexto da escola primaria: As colonias escolares da Universidade de Santiago (1923-25). *Adaxe*, 7, pp. 83-96.
- Porto Ucha, A. S. (1993). Língua e Escolaem Joham Vicente Viqueira. En Henríquez Salido, M. C. (Edit.). *Actas do III Congreso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza*. A Coruña: Asociación Galega da Língua, pp. 267-275.
- Porto Ucha, A.S. (1996). Cultura popular. A ILE, Portugal e Galicia. *Raigame*, 2, pp. 62-68.
- Porto Ucha, A.S. (2004). Manuel Bartolomé Cossío. En Negrín Fajardo, O. (Dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 289-301.
- Porto Ucha, A.S. (2004). Decreto de creación del Instituto Escuela. 10 de mayo de 1918. En Negrín Fajardo, O. (dir.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 551-556.
- Porto Ucha, A.S. (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. Sada – A Coruña: Edicións do Castro.
- Porto Ucha, A.S. (2007). Los «laboratorios en provincias» de la JAE: La Misión Biológica de Galicia (1921-1936). XIV Coloquio Nacional de Historia de la Educación. T. I. En F. Sánchez, J. Alejo et al. (Coords.). *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (907-2007)*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ SEDHE, pp. 437-446.
- Porto Ucha, A.S. (2008). *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras acción represivas e estudo por concellos no sur da provincia de Pontevedra*. Ponteareas: Alén Miño.
- Porto Ucha, A.S. (2011): La Institución Libre de Enseñanza. Un movimiento de renovación pedagógica. En Negrín Fajardo, O. (Coordinador): *Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED, pp. 383-427.
- Porto Ucha, A.S. (2014). O impulso do Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA). Lembranzas e sensacións. En Castro Fustes, E. (Dir. e Coord.). *Dez anos do Museo Pedagóxico de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, pp. 99-104.
- Porto Ucha, A.S. e Iglesias Salvado, J. S. (2010). La JAE y la formación del magisterio gallego: profesores de Escuelas Normales, inspectores y maestros becados (1907-1936). En Sánchez Ron, J. M. y García-Velasco, J. (Eds.) (2010). *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*. Actas del II Congreso Internacional, celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008, t. 2. Madrid: Fundación Francisco Giner

- de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, pp. 731-757.
- Porto Ucha, A.S. y Vázquez Ramil, R. (2014). El colegio Froebel de Pontevedra, del proyecto de escuela de párvulos al modelo de colegio público. Vicisitudes y perspectivas de futuro. En Bandanelli Rubio, A. M., Poveda Sanz, M. y Rodríguez Guerrero, C. (Coords.). *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 547-557.
- Porto Ucha, A.S. y Vázquez Ramil, R. (2015). Políticas de intercambio de estudiantes entre la Residencia de Señoritas de Madrid y los colleges estadounidenses de mujeres (1919-1936): similitudes y divergencias. En: Pilar Folguera et al. (Coords.), *Pensar con la Historia desde el siglo XXI. Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid: UAM Ediciones, pp. 987-1003.
- Porto Ucha, A.S. y Vázquez Ramil, R. (2017). *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de las visitas, paseos excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Porto Ucha, A.S. y Vázquez Ramil, R. (2018). Introducción. No centenario de creación do Instituto-Escuela. Os Centros Públicos Integrados de educación primaria e secundaria obrigatoria: Pervivencia do pensamento de Francisco Giner de los Ríos e dos principios da ILE. *Innovación Educativa*, nº 28, pp. 1-18.
- Porto Ucha, A.S. y Vázquez Ramil, R. (2018). No centenario de creación do Instituto-Escola: realización educativas dos institucionistas. *Innovación Educativa*, nº 28, pp. 19-42.
- Prospecto para el curso de 1885-86. *BILE*, IX (1885), p. 285.
- Prellezo, J.M. (1994). La Institución Libre de Enseñanza de Madrid (1876-1936). En Delgado Criado, B. (coord.). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: S.M., vol. 3, pp. 438-456.
- Quet, E. (1868). *Breve discurso leído por el Doctor don Esteban Quet, Catedrático de la Facultad de Farmacia, en la solemne apertura del año académico de 1868 a 1869, en lugar del que sobre PESAS Y MEDIDAS ESPAÑOLAS estaba impreso y encuadernado á dicho objeto*. Santiago: Est. Tip. de Manuel Mirás y Alvarez.
- Regueira, R. (1992). *X. V. Viqueira: Teoría e Praxe*. Padrón: Novo Século.
- Residencia de Estudiantes 1920-21*. Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes-JAE: Jiménez y Molina Impresores.

- Rivas Barrós, S. (2001). *A derradeira lección dos Mestres*. Vigo: Xerais.
- Rivas Barrós, S. (2001). *O ideario educativo do galeguismo. Escolma de textos e fontes bibliográficas*. Sada - A Coruña: Edicións do Castro.
- Rivas García, M. (1974). Viqueira, Juan Vicente. *Gran Enciclopedia Gallega*, t.30, pp. 153-154.
- Ruiz Berrio, J. (1982). En el centenario de Fröbel. La introducción de su método en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 112, pp. 439-446.
- Ruiz Berrio, J. (1985). González Posada, Adolfo (1860-1944). *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*, p. 170.
- Ruiz Berrio, J. (1995). Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). En *Perspectivas* (87-88) (1993). Recogido en ZaghoulMorsy (dir.): *Pensadores de la educación 2*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO / Oficina Internacional de Educación, pp. 575-589.
- Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Madrid: C.S.I.C.
- Salgado, F. (2015). El indiano López-Cortón. *La Voz de Galicia*, 17/07/2015.
- Sánchez Marín, A.L. (2014). El Instituto de Reformas Sociales: origen evolución y funcionamiento, *Revista Crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, nº 8. Accesible en: http://www.eumed.net/rev/historia/08/reformas_sociales.htm
- Sánchez Ron, J.M. y García-Velasco, J. (Eds.) (2009). *100 años JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Sanz, R. (1906). *Información acerca de las escuelas oficiales y particulares del municipio rural de Fene*. Ferrol: El Correo Gallego.
- Seco Serrano, C. (2003). El Instituto de Reformas Sociales: un empeño conciliatorio entre dos ciclos revolucionarios. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº extra. 1, pp. 27-37.
- Sela, A. *Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los cursos 1898 a 1909*. Madrid: Lib. Victoriano Suárez
- Suárez Pazos, M. (2002). *A educación en España durante o Sexenio Revolucionario (1868-1874). Debates, aspiracións e realidades*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- S.V. (2015). Luisa Viqueira regresa a Ouces. *La Opinión de A Coruña*, 16/04/2015.
- Tiana Ferrer, A (1997). Extensión universitaria y universidades populares en la España de entre siglos: una estrategia educativa de reforma social. *Revista de Educación*, nº Extra: La Educación y la Generación del 98.

- Tierno Galván, E. (1961). *Costa y el regeneracionismo*. Barcelona: Editorial Barna.
- Torres Regueiro, X. (1987). *Xoán Vicente Viqueira e o nacionalismo galego*. Sada - A Coruña: Edicións do Castro.
- Torres Trasmonte, B. (2003). Antecedentes sociais e culturais da colectividade galega en Porto Rico ata a creación do Centro Galego. En Rodríguez, J., Castro, M. y Soto, M. *Centro Galego de Porto Rico*. Ourense: Alternativa Editiitorial, pp. 47-86.
- Tuñón de Lara, M. (1961). *La España del siglo XIX*. París: Club del Libro Español.
- Tuñón de Lara, M. (1984). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.
- Turín, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- Ureña, E. M. (1988a). El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su ideal de la Humanidad. *Pensamiento*, 44, pp. 25-47.
- Ureña, E. M. (1988b). Krause y la educación. *Historia de la Educación*, 7, pp. 149-162.
- Ureña, E. M. (1988c). Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la humanidad. *Historia de la Educación*, 4, pp. 73-95.
- Ureña, E. M. (1989). La actualidad del krausismo. *Revista de Occidente*, 101, pp. 76-87.
- Ureña, E. M. (1990). Orígenes del krausofröbelismo y Masonería. *Historia de la Educación*, 9, pp. 43-63.
- Ureña, E. M. (1991). *Krause, Educador de la Humanidad. Una biografía*. Madrid: Unión Editorial.
- Ureña, E. M. (1991): *K.C.F. Krause; Philosoph, Freimaurer, Weltbürger. Eine Biographie*. Stuttgart: Frommann-HolzgoogVerlag.
- Ureña, E. M. (1993). *Cincuenta cartas inéditas entre Sanz del Río y krausistas alemanes (1844-1869)*. Conintroducción y notas. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Ureña, E. M., Fernández Fernández, J. L. y Seidel, J. (1992). *El «Ideal de la Humanidad» de Sanz del Río y su original alemán. Textos comparados con una introducción*. Madrid: UPCO.
- Ureña, E. M. y Vázquez Romero, J. M. (2003). *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes. Correspondencia inédita. Con introducción, notas e índices*. Madrid: Universidad Complutense/Facultad de Derecho
- Varela Ortega, J. (1977). *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez Ramil, R. (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*. A Coruña: Lugami.

- Vázquez Ramil, R.(2012). *Mujeres y educación en la España Contemporánea: La Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936)*. Madrid: Akal.
- Vázquez Ramil, R. (2013). Que foi das mulleres galegas da Junta para Ampliación de Estudios? A memoria esvaída. *Murguía*, nº 27-28, pp. 131-144.
- Vázquez Ramil, R. (2016). Francisco Giner de los Ríos y la educación de la mujer: consideraciones teóricas y perspectiva práctica. *Indivisa*, nº 16, pp. 65-82.
- Vilanova Rodríguez, A. (1974). Hermida, Luis. *Gran Enciclopedia Gallega*, t. 7, p. 100.
- Villa, M. (2003). Os galegos de Porto Rico 1830-1968. En Rodríguez, J., Castro, J. M. y Soto, M. *Centro Galego de Porto Rico*. Ourense: Alternativa Editorial, pp. 22-38.
- Viqueira, J. (1917). D'un novo irmán. Dúas ideas. *A Nosa Terra*, 22, p. 1.
- Viqueira, J. (1917). Verbes d'un mestre. A nosa escola. *A Nosa Terra*, 29, p. 2.
- Viqueira, J. (1917). Galeguizemos. O galego na escola. *A Nosa Terra*, 30-12-1917.
- Viqueira, J. (1918). Nossos problemas educativos. *A Nosa Terra*, 30-03-1918.
- Viqueira, J. (1919). Pensando na futura patria. Novos poetas de Portugal. *A Nosa Terra*, 92, p. 1.
- Viqueira, J. (1919). O nazionalismo xurdindo. *A Nosa Terra*, 99, p. 4.
- Viqueira, J. (1919). O meu programa político. *A Nosa Terra*, 105, p. 4.
- Viqueira, J. (1920). Alma. *A Nosa Terra*, 128, p. 2.
- Viqueira, J. (1921). Divagacións lingüísticas. *A Nosa Terra*, 133, p. 3.
- Viqueira, J. (1920). Do cursillo de conferencias nazionalistas na exposición de Castelao. A fermosa disertación de Viqueira. *A Nosa Terra*, 117, pp. 1-4.
- Viqueira, J. (1923). Conferencias do irmán Viqueira no Ateneo de Madrid. *A Nosa Terra*, 181, p. 2.
- Viqueira, J. (1923). Da cultura irmá. Leonardo de Coimbra. *A Nosa Terra*, 184, pp. 9-10.
- Viqueira, J. V. (1920). Miña Galiza. *A Nosa Terra*, 112, p. 3.
- Viqueira, J. V. (1920). Pol-a pureza lingüística. *A Nosa Terra*, 121-122, pp. 11-12.
- Viqueira, J. V. (1921). Conselleiro da «Irmandade da Fala» da Coruña. *A Nosa Terra*, 136, pp. 4-5.
- Viqueira, V. (1914). Las directrices actuales de la Psicología. *BILE*, XXXVIII, pp. 62-63.
- Viqueira, V. (1915). Los métodos de examen de la inteligencia. *BILE*, XXXIX, pp. 100-107; 134-135.

BIBLIOGRAFÍA

- Viqueira, V. (1915, 1916). La psicología experimental y el maestro. *BILE*, XXXIX, pp. 193-199; 236-240; 273-276; 332-339. *BILE*, XL, pp. 137-141; 193-202; 233-238; 296-300; 332-335; 362-369.
- Viqueira, V. (1917). Notas acerca de las corrientes de la Psicología actual. *BILE*, XLI, pp. 236-243; 268-273.
- Viqueira, V. (1918). La crisis de la Psicología Experimental. *BILE*, XLII, pp. 346-348.
- Viqueira, V. (1918). Notas sobre la historia de la Psicología. *BILE*, XLII, pp. 56-60; 149-152.
- Viqueira, V. (1919). *Introducción a la Psicología Pedagógica*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Viqueira, V. (1919). El aprender como problema psicológico. *BILE*, XLIII, pp. 202-204.
- Viqueira, V. (1922). ¡Alma e terra! *A Nosa Terra*, 167, p. 3.
- Viqueira, X. V. (1922). Diálogo trascendental. *A Nosa Terra*, 164, p. 1.
- Viqueira, V. (1922). La filosofía española y portuguesa en el siglo XIX y comienzos del XX. Apéndice a la traducción de la sexta edición de la *Historia de la Filosofía*, de Karl Vorländer, 2 vols. t. II. Madrid: Francisco Beltrán, pp. 439-465.
- Viqueira, V. (1924). Don Francisco Giner de los Ríos. *BILE*, XLVII, pp. 158-160; 183-185.
- Viqueira, V. (1925). La filosofía de Unamuno, ensayo póstumo. *BILE*, XLIX, pp. 47-49.
- Viqueira, V. (1925). Bosquejo de un estudio sobre la religión. *BILE*, XLIX, pp. 22-25.
- Viqueira, V. (1930). Nota acerca de la personalidad. *BILE*, LIV, pp. 62-64.
- Viqueira, V. (1930). El Dr. Simarro y la psicología experimental. *BILE*, LIV, pp. 214-221.
- Viqueira, V. (1930). El reconocimiento de los «otros sujetos» (Orientación al problema). *BILE*, LIV, pp. 348-352; 380-384.
- Viqueira, V. (1930). Inmortalidad. *BILE*, LIV, pp. 182-186.
- Viqueira, V. (1937). *La Psicología Contemporánea*. Barcelona: Labor, 2ª ed. (1ª ed., 1930).
- Viqueira, X. V. (1974). *Ensaíos e Poesías*. Vigo: Galaxia.
- Viqueira, X. V. (1974). *Da Galicia de mañá*. Vigo: Galaxia.
- VV.AA. (2018). *Alberto Jiménez Fraud. Epistolario, 1905-1964*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes-Fundación Unicaja.
- Xirau, J. (1945). *Manuel B. Cossío y la Educación en España*. México: El Correo de México.
- Xirau Palau, J. (1925). Vicente Viqueira, 1886-1924. *BILE*, XLIX, p. 2.

Zulueta, C. de (1984). *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

- Abel Vilela, A. de: p. 132.
 Abellán, José Luis: pp. 28, 34, 173.
 Achúcarro, Nicolás: p. 149.
 Acuña, José: p. 141.
 Aguilar y Correa, Francisco (v. Vega de Armijo, Marqués de): p. 128.
 Aguilera, Nicanora: p. 58.
 Aguilera Arjona, Alberto: pp. 91, 175.
 Aguirre, Aurelio: p. 93.
 Ahijón y González, Antonia: p.50.
 Ahrens, Heinrich: pp. 26, 27, 29, 30, 83.
 Alas, Leopoldo: pp. 108, 119, 121.
 Alba, Santiago: pp. 17, 159.
 Albareda, José Luis: pp. 107, 109.
 Alberti, Rafael: p. 150.
 Alcántara García, Pedro de: pp. 26, 111, 173.
 Alcázar, Manuel: p. 56.
 Alejo, J.: pp. 142, 181.
 Alfonso XII: pp. 38, 41, 70, 146.
 Algora Alba, Carlos: pp. 168, 173.
 Almendros Ibáñez, Herminio: p. 126.
 Alonso, Dámaso: p. 150.
 Alonso Eguilaz, Juan: p. 27.
 Alonso Montero, Xesús: pp. 46, 91, 93, 98, 173.
 Alonso Moreno, Elvira: pp. 115, 125.
 Altamira, Rafael: pp. 14, 54, 108, 119, 122, 177.
 Alvarado, Francisco: pp. 124, 243, 244.
 Alvarado, Juan: p. 125.
 Alvarado, Salustio Víctor: p. 125.
 Alvarado, Ventura: p. 125.
 Álvarez, Melquíades: p. 128.
 Álvarez, S.: p. 97.
 Álvarez Buylla, Adolfo: pp. 108, 119, 120, 121, 128.
 Álvarez Espino, Romualdo: p. 32.

- Álvarez Guerra, José: p. 27.
Álvarez Lázaro, Pedro: pp. 26, 173.
Álvarez de Sotomayor, Fernando: p. 139.
Álvarez Ude, José Gabriel: p. 160.
Álvarez de Zafra, José: pp. 29, 30.
Anglada, Juan: p. 55.
Aramburu, Félix Pío de: p. 119.
Arana y Franco, Marcelino de: pp. 134, 137, 139, 141, 142, 243, 245.
Areses Vidal, Rafael: pp. 135, 136, 139.
Arévalo, Isabel: p. 15.
Arias Sanjurjo Pardiñas, Joaquín: p. 138.
Arias de Velasco, Jesús: p. 119.
Asín, Miguel: p. 128.
Asociación para la Enseñanza de la Mujer: pp. 50, 109, 125.
Atienza, Antonio: p. 56.
Azcárate, Gumersindo de: pp. 32, 33, 34, 35, 38, 43, 44, 50, 51, 55, 57, 108, 120,
121, 123, 128, 146, 173.
Azcárate, Pablo de: pp. 43, 173.
Azorín: p. 148.

B

- Badanelli Rubio, A.M.: p. 71.
Bal y Gay, Jesús: pp. 138, 150, 151, 173.
Barcala, A.: pp. 137, 173.
Barnés, Domingo: pp. 54, 112.
Barras de Aragón, Francisco de las: p. 144.
Barreiro Fernández, Xosé Ramón: pp. 97, 173.
Barreiro Rodríguez, Herminio: pp. 83, 173.
Bartolomé López, Natalia: pp. 146, 147.
Baüer, Ignacio: p. 55.
Bello, Luis: p. 54.
Benavent, Enrique: p. 56.
Bergson, Henri: pp. 93, 101, 148, 150.
Bernaldo de Quirós, Constancio: p. 108.

Berzosa, Manuel Ascensión: p. 30.
 Besteiro, Julián: pp. 34, 54.
 Bion, Walter: p. 114.
 Blanco Cabeza, Casto: p. 114.
 Blanco Rivero, Luis: p. 135.
 Blanco Trejo, F.: pp. 100, 174.
 Blasco Ibáñez, Vicente: p. 122.
 Boceta, Vicente: p. 137.
 Bolívar, Ignacio: pp. 128, 139, 144, 145, 160.
 Borrajo y Herrera, Pedro: p. 56.
 Bouglé, Célestin: p. 93.
 Bouza Brey, Fermín: p. 138.
 Bóveda Iglesias, Alexandre: p. 141.
 Bremón, A.: pp. 95, 174.
 Buen, Odón de: p. 145.
 Bugallal, Gabino: pp. 165.
 Buireo, Fernando: p. 56.
 Bullón, Eloy: p. 130.
 Buñuel, Luis: p. 150.

C

Cabrera, Blas: pp. 151, 160.
 Cacho Viu, Vicente: pp. 32, 148, 149, 152, 174.
 Calderón, Alfredo: pp. 56, 77.
 Calderón, Laureano: pp. 38, 41, 42, 47, 50, 51, 243.
 Calderón, Salvador: pp. 51, 56, 57.
 Calleja, Julián: p. 128.
 Callejo, Eduardo: pp. 18, 158, 165.
 Calomarde, Francisco Tadeo: p. 39.
 Cambó, Francisco: p. 150.
 Canalejas, Francisco de Paula: pp. 32, 35, 36.
 Canalejas, José: p. 128.
 Canella Secades, Fermín: p. 122.
 Cánovas del Castillo, Antonio: pp. 38, 42, 45.

- Cantón Mayo, Isabel: pp. 89, 123, 125, 174.
Capelán Rey, A.: pp. 122, 174.
Capitán Díaz, Alfonso: pp. 108, 119, 120, 128, 145, 174.
Carballo Calero, Ricardo: pp. 97, 143, 174.
Carbonell Sebarroja, Jaume: pp. 63, 174.
Carmona, Miguel: p. 32.
Caro Baroja, Julio: pp. 23, 46, 47, 174.
Carpintero, Helio: pp. 101, 178.
Carrascosa, Manuel: p. 128.
Carro, Jesús: p. 138.
Casares Gil, Antonio: p. 144.
Casares Gil, José: pp. 128, 139.
Casares Rodríguez, Antonio: p. 41.
Casas Medrano, Manuel: p. 139.
Caso, José de: pp. 31, 56, 58.
Cassirer, Ernst: p. 93.
Castelar, Emilio: pp. 36, 37.
Castilla, Peregrina: p. 141.
Castillejo, José: pp. 82, 83, 95, 128, 132, 147, 149, 160, 174.
Castillejo, Mariana: pp. 132, 133, 134, 140.
Castillo, Ángel del: p. 138.
Castro, Fernando de: pp. 32, 35, 38, 72.
Castro, J.M.: pp. 92, 185.
Castro, Montserrat: p. 184.
Castro, Rosalía de: pp. 93, 99, 104.
Castro Fustes, E.: pp. 114, 181.
Catalán Sañudo, Miguel: p. 144.
Cavero, Pilar: p. 150.
Cayoso y Larrúa, Francisco: p. 30.
Ceasga Editorial: p. 22.
Celaya, Gabriel: p. 150.
Centro de Estudios Históricos: pp. 36, 130, 138, 139, 151, 167.
Cervantes, Miguel de: pp. 85, 150.
Chao, Eduardo: pp. 30, 55.
Cifré de Colonia, Guillermo: pp. 56, 89.
Claparède, Édouard: p. 54.

- Clarín (v. Alas, Leopoldo)
 Coimbra, Leonardo: pp. 99, 185.
 Colegio Estudio: p. 144.
 Colegio Fingoi: p. 143.
 Colmenar Orzaes, Carmen: pp. 26, 174.
 Colonias escolares: pp. 14, 20, 88, 89, 90, 95, 108, 109, 114, 115, 116, 118, 125, 161, 180, 181.
 Comenio, Juan Amos: p. 113.
 Comisión de Estudios de Galicia: pp. 36, 139, 151.
 Conde, Fernando: p. 116.
 Conde, Juan J.: p. 56.
 Condillac, Étienne Bonnot de: p. 47.
 Condorcet, Nicolás de: pp. 60, 176.
 Consejo Superior de Investigaciones Científicas: pp. 112, 137, 142.
 Cores Trasmonte, Baldomero: p. 95.
 Corominas, Pedro: p. 150.
 Coronado, Carolina: p. 93.
 Cortezo, Carlos M^a: p. 128.
 Cortón, Benita: p. 91.
 Cortón Quintana de Pumares, Andrés: p. 92.
 Cossío, Manuel B.: pp. 15, 20, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 71, 73, 74, 75, 78, 81, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 120, 121, 123, 124, 125, 134, 146, 147, 160, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 186.
 Costa, Joaquín: pp. 34, 51, 53, 54, 73, 110, 128, 184.
 Costa Rico, Antón: pp. 102, 115, 175.
 Crespí Jaume, Luis: pp. 138, 166, 167, 179.
 Crespí Más, Antonio: pp. 138, 166.
 Cousin, Víctor: p. 29.
 Cousinet, Roger: p. 54.
 Cubiles, José: p. 150.
 Cuesta Escudero, Pedro: pp. 63, 175.
 Cuesta Núñez, Justo Pelayo: pp. 55, 57.
 Cueva, J. de la: p. 121, 154, 175.
 Curie, Irene: p. 148.
 Curie, Marie: p. 148.
 Cuvier, Georges: p. 48.

D

- Darwin, Charles: pp. 45, 46, 47, 173.
Dato, Eduardo: p. 128.
Decroly, Ovide: p. 54.
Delgado Criado, Buenaventura: pp. 52, 160, 168, 175, 182.
Delgado Granados, Patricia: pp. 168, 175.
Dewey, John: p. 54.
Díaz, Elías: pp. 33, 34, 175.
Díaz, Nicomedes Pastor: p. 93.
Díaz de Rábago, Jacobo: p. 135.
Díez, Luis Mateo: p. 124.
Domingo, Marcelino: pp. 98, 144.
Domínguez Iglesias, Jacobo: pp. 69, 74.
D'Ors, Eugenio: pp. 148, 150.
Dübner, Johann Friedrich: p. 26.
Durán, José Antonio: p. 44.
Durkheim, Emile: p. 93.
Dürrefeld, Göttfried: p. 26.
Dusmet Alonso, José M^a: p. 144.

E

- Echegaray, José: pp. 70, 128.
Einstein, Albert: p. 148.
Entrambasaguas, Luis de: p. 30.
Escuela Superior del Magisterio: pp. 14, 16, 36, 117, 153, 154, 155.
Estación Alpina de Biología de Guadarrama: pp. 136, 144.
Estación de Biología Marina de Marín: p. 145.
Estación de Biología Marina de Santander: pp. 144, 145.
Estalella i Graells, Josep: p. 167.
Esteban Mateo, León: pp. 27, 76, 77, 168, 175.
Etxaniz Makazaga, J.M.: pp. 133, 175.

F

- Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela: p. 22.
 Facultad de Educación de Soria: pp. 15, 21.
 Falck, Niels N.: p. 29.
 Felipe, León: p. 150.
 Fernández Blanco y Sierra Pambley, Francisco: p. 122.
 Fernández Escarza, Victoriano: p. 128.
 Fernández Fernández, José Luis: pp. 32, 184.
 Fernández Ferraz, Valeriano: p. 32.
 Fernández y González, Francisco: p. 32.
 Fernández Jiménez, José: p. 128.
 Fernández López, Antonio: p. 143.
 Fernández López, José: p. 143.
 Fernández Osorio Tafall, Bibiano: p. 139.
 Fernández del Riego, Francisco: pp. 97, 144, 175.
 Fernández y Sánchez, Ildefonso: p. 110.
 Fernández Soria, José Manuel: pp. 122, 175.
 Fernando VII: p. 92.
 Ferrater Mora, José: pp. 27, 175.
 Ferreiro, Aureliano: pp. 136, 139.
 Ferrer Hernández, Francisco: p. 145.
 Ferrière, Adolphe: p. 54.
 Fichte, Johann Gottlieb: pp. 24, 25.
 Figueroa, Álvaro: p. 146.
 Figueroa, Marqués de: p. 139.
 Figuerola, Laureano: pp. 38, 50, 51, 55, 57, 62, 228.
 Filgueira Valverde, Xosé: pp. 133, 138, 176.
 Flores Calderón, Manuel: pp. 90, 92.
 Flórez Llamas, Germán: pp. 56, 57, 58, 61, 123.
 Flórez Llamas, Justino: pp. 69, 70.
 Flórez Posada, Juan: p. 123.
 Flórez Urdapilleta, Antonio: pp. 70, 164.
 Folguera, Pilar: pp. 156, 182.
 Fontao García, Manuel: p. 70.

- Foster, Mary Louise: p. 155.
Fraga, X.A.: pp. 145, 176.
Fraiz y Tafall, Elisa: pp. 133, 142.
Frankenberg, Adolf: p. 26.
Frankenberg, Louis: p. 26.
Freinet, Célestin: p. 126.
Freud, Sigmund: p. 148.
Fröbel, Friedich: pp. 26, 174, 183.
Fuente, Inmaculada de la: pp. 96, 176.
Fundación Francisco Giner de los Ríos: pp. 55, 129, 181.
Fundación Penzol: pp. 20, 93, 94, 98, 102, 244.
Fundación Sierra Pambley: pp. 14, 89, 123, 125, 126, 132, 174.

G

- Gabriel Fernández, Narciso de: pp. 143, 176.
Gallástegui Fraiz, Juan Antonio: p. 133.
Gallástegui Fraiz, M^a Lourdes: p. 133.
Gallástegui Unamuno, Cruz: pp. 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 144, 175, 177, 179.
Gamazo, Germán: pp. 113, 129.
Gancedo, Gabriel: p. 149.
Gándara, José de la: p. 55.
García Alix, Antonio: p. 129.
García Arenal, Fernando: pp. 116, 138.
García Arenal, Pilar: pp. 138, 139.
García del Dujo, A.: pp. 112, 113, 176.
García Jaurrieta, Carmen: p. 95.
García Labiano, Juan Antonio: pp. 50, 51, 57.
García Lorca, Federico: p. 150.
García Mercet, Ricardo: p. 144.
García Moreno, Alejo: p. 21.
García Morente, Manuel: p. 150.
García Niebla, Juan: p. 116.
García Paz, Sebastián: p. 138.

- García Varela, Antonio: p. 139.
- García-Velasco, José: pp. 129, 166, 182, 183.
- García Vidal, José: p. 139.
- Gardner, May: pp. 156, 243.
- Gasset, Eduardo: p. 55.
- Gayangos y Arce, Pascual: pp. 75, 109.
- GayangosRevell, Emilia: pp. 75, 109.
- Gervinus, Georg G.: p. 30.
- Gianandrea, A.: p. 74.
- Gil, Ramón: p. 116.
- Gil Cremades, Juan José: p. 27.
- Gil Febrel, M^a Antonia: p. 16.
- Gil Febrel, M^a Cruz: p. 16.
- Gil Varela, Álvaro: p. 144.
- Gimeno, Amalio: p. 128.
- Giner de la Fuente, Francisco: pp. 32, 81.
- Giner de los Ríos, Francisco: pp. 13, 14, 15, 18, 19, 20, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 146, 147, 148, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 243, 244.
- Giner de los Ríos, Hermenegildo: pp. 51, 56, 82.
- Gisbert Pérez, Antonio: p. 92.
- Gómez, Dionisio: p. 30.
- Gómez Molleda, M^a Dolores: pp. 36, 85, 128, 130, 146, 176.
- Gómez-Moreno, Manuel: p. 138.
- Gómez Rodríguez de Castro, Federico: pp. 25, 176.
- Gómez de la Serna, Pedro: p. 29.
- Gomme, G.L.: p. 73.
- González Álvarez, José Benito: p. 126.
- González de Linares, Augusto: pp. 38, 41, 42, 45, 46, 47, 55, 56, 57, 144, 145.
- González Posada, Adolfo: pp. 53, 108, 119, 120, 121, 177, 183.
- González-Trevijano, P.: pp. 121, 177.
- Goyri, María: p. 168.
- Gregor, Walter: p. 73.
- Grimau, Julián: p. 96.

Güell, Juan Antonio: p. 149.
Guerrero, Salvador: pp. 165, 166, 177.
Guillén, Jorge: p. 150.
Guillén, Juan C.: p. 56.
Guimerá, Ilirio: p. 56.
Gulick, Alice Gordon: p. 153.
Gurriarán, Ricardo: pp. 144, 145, 176, 177.
Gutiérrez del Arroyo, Consuelo: p. 139.
Gutiérrez del Arroyo, José: pp. 90, 116.
Gutiérrez del Arroyo Cebreiro, Teresa: p. 93.

H

Haeckel, Ernst: p. 46.
Hagen, Karl: p. 26.
Halffter, Rodolfo: p. 150.
Hegel, Georg Wilhelm F.: pp. 24, 33, 57, 82.
Henríquez Salido, M^a do Carmo: pp. 92, 181.
Herbart, Johann Friedrich: p. 25.
Hermida Romero, Luis: pp. 32, 33, 180, 185.
Hernández Díaz, José M^a: pp. 132, 177.
Hernández Sánchez-Barba, M.: pp. 119, 177,
Hinojosa, Eduardo: p. 128.
Huertas Vázquez, E.: pp. 123, 146, 177, 178.
Hueso Sánchez, Gorgonio: p. 42.
Huguet, Emilio: p. 144.
Humboldt, Wilhelm von: p. 25.
Husserl, Edmund: p. 93.

I

Iglesia, Antonio de la: pp. 74, 93, 99.
Iglesia, Francisco de la: p. 74.
Iglesias Iglesias, Luis: p. 142.

- Iglesias Salvado, José Luis: pp. 129, 181.
 Instituto de Ciencias de la Educación (Santiago de Compostela): pp. 22, 112, 176.
 Instituto para la Educación de la Mujer: p. 105.
 Instituto-Escuela: pp. 14, 15, 17, 18, 19, 21, 36, 131, 138, 148, 152, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 173, 175, 178, 179, 180, 181, 182.
 Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales: pp. 15, 131.
 Instituto de Reformas Sociales: pp. 14, 21, 36, 108, 109, 120, 121, 183.
 Instituto San José de Calasanz: p. 112.
 Institución Libre de Enseñanza: pp. 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 32, 33, 38, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 82, 83, 86, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 100, 101, 105, 108, 109, 112, 114, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 128, 129, 132, 146, 152, 153, 160, 167, 168, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 223, 226, 228, 229, 230, 239, 244.
 International Institute for Girls in Spain: pp. 153, 155.
 Irmandades da Fala: pp. 97, 98, 101, 244.
 Isabel II: pp. 38, 41.
 Isasa y del Valle, Juan: pp. 156, 243.
 Isla Couto, Jaime: p. 144.
 Izquierdo de Machado, Leonor: p. 15.

J

- Jiménez, Eulogio: p. 57.
 Jiménez, Juan Ramón: pp. 146, 149, 150.
 Jiménez Arreo, Manuela: p. 31.
 Jiménez Bartolomé, Natalia: pp. 146, 147.
 Jiménez Eguizábal, J.A.: pp. 118, 177.
 Jiménez Fraud, Alberto: pp. 146, 147, 149, 150, 151, 155, 177, 179, 186, 243.
 Jiménez García, A.: pp. 76, 79, 108, 177.
 Jiménez-Landi, Antonio: pp. 30, 32, 43, 50, 53, 55, 62, 72, 89, 90, 92, 147, 178.
 Jobit, Pierre: pp. 27, 34, 40.
 Jové, Rogelio: p. 119.
 Juan Borroy, Víctor M.: pp. 72, 178.
 Juan de la Cruz, San: p. 63.
 Junquera, J.M.: p. 56.

Junta para Ampliación de Estudios: pp. 14, 17, 19, 21, 36, 93, 100, 108, 109, 127, 128, 129, 131, 132, 138, 139, 142, 147, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 243, 245.

K

Katz, David: p. 93.
Kent, Victoria: p. 160.
Key, Ellen: p. 54.
Kilpatrick, William H.: p. 54.
Krause, Johann Friedrich G.: p. 24.
Krause, Karl Christian F.: pp. 13, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 83, 86, 184, 219, 221.

L

Labra, Rafael M^a de: pp. 32, 57, 108, 120.
Lafuente, Enrique: pp. 100, 101, 178.
Lago Couceiro, Pilar: p. 167.
Lahoz Abad, Purificación: pp. 26, 70, 86, 178.
Landa Vaz Coronado, Jacinta: pp. 93, 94, 95.
Landa Vaz Coronado, Rubén: pp. 93.
Lapresta, Eulalia: pp. 156, 243.
Larrosa Martínez, Faustino: pp. 128, 178.
León, Manuel: p. 55.
Leonhardi, Hermann Karl von: pp. 26, 27, 30, 82.
Lesteiro López, Raquel: p. 167.
Linneo, Carlos: p. 48.
Llano, Manuel de: p. 55.
Lledó, José: pp. 56, 57.
Lombardero San Miguel, Ramona: p. 44.
López, José Luis: p. 91.
López Acebal, Francisco: p. 149.
López Contreras, Joaquín: pp. 123, 146, 177, 178.

López Cortón, José Pascual: pp. 90, 91, 92 93, 179, 183.
 López-Cortón y Viqueira, Carmen: pp. 20, 90, 93, 125, 147.
 López-Cortón y Viqueira, Luisa: p. 93.
 López Cuevillas, Florentino: pp. 97, 138.
 López Ferreiro, Antonio: p. 138.
 López-Morillas, Juan: pp. 35, 178.
 López Suárez, Juan: pp. 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 176.
 López Suárez, Julio: p. 133.
 López-Vera Romero, Elena: p. 32.
 López Vieira, Alfonso: p. 99.
 Lorenzo Gil, Manuel: pp. 116, 117.
 Losada, Gustavo: p. 141.
 Losada Diéguez, Antón: pp. 98, 136, 244.
 Lozano Rey, Luis: p. 145.
 Luque, Francisco Javier: p. 165.
 Luzuriaga, Lorenzo: p. 54.

M

Machado, Antonio: pp. 15, 73, 83, 122, 148, 150.
 Machado, Bernardino: pp. 75, 178.
 Machado, Manuel: pp. 73, 150.
 Machado Álvarez, Antonio: pp. 73, 74.
 Machín Romero, Antonio: pp. 28, 178.
 Macho, Gerónimo: p. 47.
 Maeztu y Whitney, María: pp. 128, 146. 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
 159, 160, 165, 166, 168, 243.
 Mainer, Juan Carlos: pp. 55, 120, 179.
 Malvar, Sebastián: p. 136.
 Maranges, José M^a: p. 32.
 Marco López, Aurora: pp. 126, 179.
 Marichal, Juan: p. 55.
 Marín Cardoso, Gabriel: p. 145.
 Marrodán y Rubio, Cosme: p. 36.
 Martín, Joaquín: p. 141.

- Martín del Busto, Consuelo: p. 58.
Martínez, Manuel: p. 141.
Martínez, Rafael: P. 150.
Martínez Alfaro, Encarnación: pp. 160, 162, 164, 166, 178.
Martínez Chantrero, Joaquín: p. 139.
Martínez de la Escalera, Manuel: p. 144.
Martínez Gómez, Luis: pp. 28, 173.
Martínez Torner, Eduardo: pp. 138, 150, 151.
Marvá, José: pp. 108, 121, 128.
Masip Hidalgo, Isabel: pp. 138, 179.
Mateo de Castro, J.: pp. 112, 179.
Maura, Antonio: pp. 128, 129, 130.
Mayordomo, Alejandro: pp. 160, 168, 175, 179.
Méndez Quirós, Vicente: p. 140.
Menéndez y de Parra, José: pp. 156, 243.
Menéndez Pelayo, Marcelino: pp. 32, 128.
Menéndez Pidal, Jimena: p. 166.
Menéndez Pidal, Ramón: pp. 128, 130, 146, 147, 149, 150, 156, 160, 243.
Mergelina, Cayetano de: p. 138.
Merkel, Friedrich: p. 93.
Mesía, Jacinto: pp. 50, 51, 56.
Meyer, Carl: p. 26.
Millán, Fernando: pp. 72, 179.
Millán Astray, José: p. 39.
Milón, Augusto: p. 43.
Ministerio de Educación Nacional: pp. 18, 36, 166.
Miranda González, Faustino: p. 145.
Misión Biológica de Galicia: pp. 15, 20, 21, 36, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 167, 173, 180, 243, 245.
Misiones Pedagógicas: pp. 14, 88, 109, 134.
Mistral, Gabriela: p. 148.
Montequi, Ricardo: p. 139.
Montero, Feliciano: pp. 121, 154, 175.
Montero Díaz, Mercedes: pp. 154, 179.
Montero Ríos, Eugenio: pp. 43, 44, 45, 50, 51, 54, 55, 57, 61, 62, 71, 117, 130, 179.
Montero Villegas, Dolores: p. 117.

- Monterroso, X.M.: pp. 97, 179.
 Monterrubio Pérez, A.: pp. 147, 179.
 Montessori, María: p. 54.
 Moreno Espinosa, Alfonso: p. 32.
 Moreno Villa, José: p. 148.
 Moret, Segismundo: pp. 32, 50, 51, 108, 120, 128.
 Moyano, Claudio: pp. 37, 87.
 Müller, Georg Elias: pp. 93, 100.
 Murguía, Manuel: pp. 33, 93.
 Murillo, Bartolomé Esteban: p. 92.
 Museo Pedagógico Nacional: pp. 14, 20, 83, 88, 91, 94, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 176, 179.

N

- Napoleón: pp. 25, 57.
 Narváez, Ramón M^a: p. 37.
 Navarro de San Pío, Juan: pp. 85, 179.
 Navarro Zamorano, Ruperto: pp. 29, 30.
 Naya Pérez, J.: pp. 92, 179.
 Negrín Fajardo, Olegario: pp. 23, 89, 129, 147, 160, 161, 178, 179, 181.
 Nutt, A.: p. 73.

O

- Oberthur, René: p. 144.
 Ocampo, Victoria: p. 148.
 O'Donnell, Leopoldo: pp. 37, 41.
 Odriozola Pietas, Antonio: pp. 133, 134, 137, 142, 179.
 Odriozola Pietas, Miguel: pp. 137, 143.
 Oliver, Bienvenido: p. 57.
 Olózaga, José de: p. 55.
 Onieva, Antonio: p. 150.
 Ontañón, Elvira: pp. 165, 179.

- Ontañón, José: pp. 53, 56, 72.
Orovio, Manuel de: pp. 37, 38, 41, 45.
Ortega y Gasset, José: pp. 148, 149, 152, 160.
Ortega Morales, Natividad: pp. 89, 179.
Ortí y Lara, Juan Manuel: p. 30.
Ortiz Currais, Antonia: p. 117.
Otero Pedrayo, Ramón: p. 97.
Otero Urtaza, Eugenio: pp. 33, 74, 180.

P

- Padró, José: p. 88.
Palacios, Leopoldo: p. 149.
Palacios Bañuelos, Luis: pp. 160, 180.
Palerm, Ángel: p. 96.
Palerm Viqueira, Juan Vicente: pp. 96, 176.
Palomares del Duero, Marqués de: p. 149.
Paramá, Anabel: p. 22.
Pardo Bazán, Emilia: pp. 40, 41, 49, 54, 150, 180.
Partido Galeguista: pp. 97, 141.
Patiño, Luis: p. 139.
Pedreira, Marcelino: p. 116.
Pereira Domínguez, M.C.: pp. 116, 180.
Pérez Ballesteros, José: p. 74.
Pérez Galdós, Benito: pp. 41, 120, 167.
Pérez y López, Antonio Xavier: p. 27.
Pérez Martín, Vidal: p. 141.
Pérez Romero, Eladio: p. 139.
Pérez-Villanueva Tovar, Isabel: pp. 145, 152, 180.
Pestalozzi, Johann Heinrich: pp. 62, 86, 113, 232.
Pestana, Alice: pp. 75, 178.
Pi y Arsuaga, Francisco: pp. 44, 180.
Pi y Margall, Francisco: pp. 43, 44, 180.
Pijoán, Josep: pp. 84, 127, 180.
Pintos, Juan Manuel: p. 93.

- Piñeiro Herba, Manuel: p. 47.
 Pío IX: p. 35.
 Planellas Giralt, José: p. 47.
 Poley, Manuel: p. 56.
 Pondal, Eduardo: p. 93.
 Portabales Vázquez, A.J.: pp. 39, 180.
 Porto Castro, Ana M^a: p. 22.
 Porto Ucha, Ángel Serafín: pp. 5, 18, 21, 22, 23, 42, 55, 71, 75, 83, 88, 89, 90, 92, 96, 98, 100, 114, 116, 124, 125, 126, 129, 132, 142, 148, 152, 156, 160, 161, 167, 178, 180, 181, 182.
 Pousa Antelo, Avelino: p. 143.
 Poveda Sanz, M.: pp. 71, 182.
 Prados, Emilio: p. 150.
 Prellezo, José Manuel: pp. 52, 182.
 Presilla, José: p. 56.
 Primo de Rivera, Miguel: pp. 121, 130.
 Puelles Benítez, Manuel de: pp. 160, 177.
 Puente, Gerardo de la: p. 56.

Q

- Quet, Esteban: pp. 39, 40, 47, 182.
 Quintana, Manuel José: pp. 59, 60, 87, 129.
 Quiroga, Francisco: pp. 55, 56, 57, 73.
 Quirós de los Ríos, Juan: p. 56.

R

- Rabelais, François: p. 113.
 Ramil Otero, Georgina: p. 22.
 Ramón y Cajal, Santiago: pp. 128, 131, 134, 158.
 Ranh: p. 93.
 Ravel, Maurice: p. 150.
 Real Academia de la Historia: pp. 19, 32, 43, 93, 121, 132, 177, 243.

- Real Vicente, Cristina: p. 140.
Rego, Ángel do: pp. 53, 115, 125.
Regueira, Ramón: pp. 93, 183.
Regueiro, Celestino: p. 141.
Residencia de Estudiantes: pp. 19, 21, 36, 74, 112, 129, 131, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 164, 166, 173, 174, 177, 180, 182, 183, 186.
Residencia de Señoritas: pp. 14, 16, 19, 21, 36, 105, 131, 145, 146, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 167, 168, 180, 182, 184, 185, 243.
Revilla, José de la: p. 31.
Rey Colaço, Amélia: p. 99.
Rey Colaço, Alejandro: p. 89.
Riaño y Montero, Juan Facundo: pp. 89, 109.
Ribera y Tarragó, Julián: p. 128.
Riehl, Alois: p. 93.
Riestra López, José: p. 70.
Río Álvarez, Fermín del: p. 28.
Río Álvarez, Gregoria del: p. 28.
Rioja Martín, José: p. 145.
Ríos Rosas, Bernarda de los: pp. 32, 81.
Risco, Vicente: pp. 97, 98, 138, 174, 244.
Rivas Barrós, Sabela: pp. 102, 173, 183.
Rivero de Aguilar, José: p. 135.
Röder, Karl David A.: pp. 30, 45, 82.
Rodier, Georges: p. 93.
Rodríguez, Jesús: pp. 92, 184, 185.
Rodríguez, Tomás: p. 55.
Rodríguez Arzuaga, Manuel: p. 234.
Rodríguez Bermejo, Salustiano: p. 56.
Rodríguez Carracido, José: pp. 43, 46, 128, 174.
Rodríguez Castelao, Alfonso: pp. 95, 97, 98, 185.
Rodríguez Guerrero, C.: pp. 71, 182.
Rodríguez Sampedro, Faustino: p. 129.
Rodríguez Sedano, José Carlos: p. 150.
Rof Codina, Juan: pp. 135, 139.
Romanones, Conde de (v. Figueroa, Álvaro de): pp. 129, 146, 164.
Romero, Alfredo: p. 150.

Romero Blanco, Francisco: p. 47.
 Romero de Castilla, Tomás: p. 32.
 Romero Girón, Vicente: p. 32.
 Rosa Rivero, A.: pp. 100, 174.
 Rosselló, Alejandro: p. 128.
 Rózpide, Pablo: p. 56.
 Rubio, Federico: p. 55.
 Rubio, Ricardo: pp. 53, 56, 58, 73, 111.
 Ruiz Berrio, Julio: pp. 26, 82, 83, 160, 179, 183.
 Ruiz Jiménez, Joaquín: p. 138.
 Ruiz de Quevedo, Manuel: pp. 30, 50, 55, 57.

S

Sáenz de la Calzada, Luis: pp. 123, 146, 177, 178.
 Sáenz de la Calzada, Margarita: pp. 145, 148, 149, 150, 151, 152, 174, 183.
 Sales y Ferré, Manuel: p. 31.
 Salgado, F.: pp. 92, 183.
 Salinas, Cándido: p. 74.
 Salinas, Pedro: p. 150.
 Salmerón, Nicolás: pp. 32, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 50, 51, 57, 173.
 Sama, Joaquín: p. 58.
 San Miguel, Miguel: p. 56.
 Sánchez, F.: pp. 142, 181.
 Sánchez Arbós, María: pp. 72, 178.
 Sánchez Cantón, Francisco Javier: pp. 138, 139.
 Sánchez Marín, A.L.: pp. 108, 183.
 Sánchez-Ron, José Manuel: pp. 129, 166, 182, 183.
 Sangro y Ros de Olano, Pedro: p. 149.
 Sanmartín Satrústegui, Alejandro: p. 128.
 Sanpere i Miquel, Salvador: pp. 21, 221.
 Santamaría de Paredes, Vicente: pp. 128, 129.
 Santos Rego, Miguel Ángel: p. 22.
 Sanz, Jesús: pp. 126, 183.
 Sanz López, Rodrigo: pp. 90, 91.

- Sanz del Río, Julián: pp. 13, 15, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 49, 50, 82, 146, 178, 184.
- Sanz del Río, Vicente: p. 28.
- Sardá, Agustín: p. 128.
- Schelling, Friedrich: pp. 24, 82.
- Schiller, Friedrich: p. 24.
- Schleiermacher, Friedrich: p. 25.
- Schliephake, Theodor: pp. 26, 27, 30.
- Schumacher, Georg: pp. 26, 27.
- Seco Serrano, Carlos: pp. 121, 183.
- Segovia, Andrés: p. 150.
- Seidel, Johannes: pp. 32, 184.
- Sela, Aniceto: pp. 58, 108, 119, 120, 121, 183.
- Séneca: pp. 28, 63, 173.
- Sensat, Rosa: pp. 154, 243.
- Seoane Seoane, Luciano: p. 116.
- Serrano y Domínguez, Francisco: pp. 51, 128.
- Serrano Fatigati, Enrique: p. 43.
- Shaw, John: p. 56.
- Sidney, E.: p. 73.
- Silvela, Francisco: p. 120.
- Simarro, Luis: pp. 56, 100, 128, 186.
- Simmel, Georg: p. 93.
- Sócrates: p. 47.
- Soler Pérez, Eduardo: pp. 51, 55, 57.
- Solla, Antonio: p. 141.
- Sorolla, Joaquín: pp. 128, 146.
- Sota, Daniel de la: pp. 136, 139.
- Soto, M.: pp. 92, 184, 185.
- Soto Fernández, Luis: pp. 95, 96.
- Soto Menor, Luis: p. 117.
- Stein, Karl von: p. 25.
- Stravinski, Igor: p. 150.
- Suárez Pazos, Mercedes: pp. 41, 183.

T

- Taboada de Zúñiga, Fernando: p. 139.
 Tagore, Rabindranath: p. 54.
 Talleyrand, Charles Maurice de: p. 60.
 Teijeiro y Fernández, Maximino: p. 47.
 Teixeira de Pascoaes: p. 99.
 Tenreiro, Ramón M^a: pp. 90, 116, 139.
 Tiana Ferrer, Alejandro: pp. 122, 160, 179, 183.
 Tiberghien, Guillaume: pp. 21, 29, 45, 219, 221.
 Tierno Galván, Enrique: pp. 34, 184.
 Tolstoi, León: p. 54.
 Torres Campos, Rafael: pp. 59, 73.
 Torres Quevedo, Leonardo: p. 128.
 Torres Regueiro, Xesús: pp. 93, 184.
 Torrijos y Uriarte, José M^a: p. 92.
 Tuñón de Lara, Manuel: pp. 34, 35, 107, 184.
 Turin, Yvonne: pp. 14, 53, 71, 72, 110, 184.
 Turina, Joaquín: p. 150.
 Tyndall, John: p. 45.

U

- Unamuno, Miguel de: pp. 73, 101, 148, 149, 150, 186.
 Uña y Sarthou, Juan: p. 149.
 Ureña, Enrique M.: pp. 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 82, 184.

V

- Valera, Juan: p. 57.
 Valery, Paul: p. 148.
 Vales Villamarín, Francisco: p. 114.
 Valle, Luis del: p. 234.

- Vallé-Inclán, Ramón M^a del: p. 150.
Varela de la Iglesia, Manuel: pp. 43, 44, 133.
Varela de la Iglesia, Ramón: pp. 43, 44.
Varela de Limia, Jacobo: p. 139.
Varela Ortega, José: pp. 44, 45, 184.
Varela Radío, Manuel: p. 140.
Varela Uña, Manuel: p. 133.
Varrentrapp, Georg: p. 114.
Vavílov, Nikolái: p. 138.
Vázquez de Castro, Luis: pp. 165, 179.
Vázquez de Mella, Juan: p. 128.
Vázquez Ramil, Raquel: pp. 5, 15, 18, 21, 22, 71, 82, 87, 90, 118, 126, 148, 152, 153, 155, 156, 160, 167, 182, 184, 185.
Vega, Lope de: p. 150.
Vega, Luisa de: p. 125.
Vega de Armijo, Marqués de: p. 128.
Velasco, Carlos: p. 69.
Vera, Vicente de: p. 56.
Vicioso, Carlos: p. 144.
Vidal Abascal, Enrique: p. 167.
Vidal Box, Carlos: p. 144.
Vilanova Rivas, Secundino: p. 167.
Vilanova Rodríguez, Alberto: pp. 32, 35, 185.
Villa, Miguel: pp. 92, 185.
Villalobos, Filiberto: pp. 18, 165.
Vincenti y Reguera, Eduardo: pp. 115, 117, 128, 130.
Viñao Frago, Antonio: pp. 72, 117, 178.
Viñas, Juan José: p. 39.
Viqueira Flores Calderón, Julia: pp. 92, 93.
Viqueira Flores Calderón, Vicente: p. 93.
Viqueira Landa, Carmen: pp. 95, 96.
Viqueira Landa, Jacinto: p. 95.
Viqueira Landa, Luisa: p. 184.
Viqueira López-Cortón, M^a Luisa: pp. 93, 95.
Viqueira López-Cortón, Xoán Vicente: pp. 20, 54, 84, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,

98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 174, 175, 180, 181, 183, 184, 185,
186, 187, 244.

Vives, Luis: p. 84.

Vorländer, Karl: pp. 102, 186.

W

Weber, George: p. 30.

X

Xirau Palau, Joaquím: pp. 91, 96, 106, 186.

Z

Zubiri, Xavier: pp. 28, 173.

Zulueta, Carmen de: pp. 153, 187.

Zulueta, Luis de: p. 14.

ANEXOS

ANEXO I

C. CH. F. KRAUSE

LOS MANDAMIENTOS DE LA HUMANIDAD
O
LA VIDA MORAL BAJO FORMA DE CATECISMO
POPULAR

por
G. TIBERGHIEU

DEBERES DEL HOMBRE

I.- MANDAMIENTOS

1. Tú debes conocer, amar y respetar a Dios.
2. Tú debes conocer, amar y respetar la razón.
3. Tú debes conocer, amar y respetar la naturaleza.
4. Tú debes conocer, amar y respetar la humanidad.
5. Tú debes conocer, amar y respetar todos los seres finitos, conformemente al orden universal.
6. Tú debes conocerte, amarte y respetarte a ti mismo como un ser individual, como miembro de la humanidad y como criatura de Dios.
7. Tú debes ser un hombre completo.
8. Tú debes desarrollarte como espíritu, como cuerpo, como hombre, y mantener cada parte de la naturaleza pura, sana y bella.

9. Tú debes amar a tu prójimo como a ti mismo.
10. Tú debes vivir en unión íntima con Dios, con la razón, con la naturaleza y con la humanidad.
11. Tú debes hacer el bien y practicar la virtud con una voluntad libre y decidida.
12. Tú debes ser justo para con todos los seres y para contigo mismo.
13. Tú debes buscar, practicar y divulgar la verdad con un espíritu independiente, un corazón piadoso y una voluntad desinteresada.
14. Tú debes comprender y buscar la belleza en todas las cosas y cultivarla como ideal en la vida.
15. Tú debes perfeccionarte sin cesar, cultivando todo lo que es divino en ti aprovechando las influencias educativas del mundo, a fin de que puedas cumplir tu propio destino y contribuir eficazmente a la mejora de tus semejantes y al progreso de la sociedad.

II.- PROHIBICIONES

16. Tú no puedes hacer el bien por motivo alguno personal de esperanza o de temor.
17. Tú no puedes hacer el bien por motivo alguno personal de esperanza o de temor.
18. Tú no puedes tratar ser alguno como un simple medio para tu propio bien.
19. Tú no puedes dejarte guiar en la vida social ni por el capricho, ni por el interés, ni por la pasión.
20. Tú no puedes abandonarte al vicio: evita sobre todo el egoísmo, la pereza, el orgullo, la mentira, la hipocresía, la falsedad, la envidia, la mala voluntad y la venganza.
21. Tú no puedes jamás rechazar el mal con el mal.

Fuente: C. CH. F. KRAUSE. *Los Mandamientos de la Humanidad ó la vida moral bajo forma de catecismo popular*, por G. TIBERGHIEU, profesor de la Universidad libre de Bruselas. Traducido por Salvador Sanpere y Miquel, Barcelona, Establecimiento Tipográfico de Ramírez y C^a, 1875, pp. 32-33.

ANEXO II

ESTATUTOS DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Aprobados definitivamente por la Junta General de accionistas el día 30 de Mayo de 1877 y autorizados por real orden de 16 de agosto de 1876

I. DE LA ASOCIACIÓN

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

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

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

El número de Socios es ilimitado; pero la Junta Directiva podrá acordar la suspensión temporal o indefinida de las inscripciones.

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

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

Art. 4º. Cada acción da derecho:

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

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

3°. A una papeleta para asistir, en los mismo términos, a las conferencias y cursos breves;

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

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

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

Art. 6º. La Asociación será regida por una Junta Directiva compuesta de nueve individuos, de los cuales seis serán elegidos por la Junta General, y tres, Profesores, designados anualmente por la Junta Facultativa. La mitad de los primeros se elegirá cada año.

Art. 7º. La Junta Directiva nombrará de su seno anualmente al Presidente, Vice-Presidente, Tesorero y Secretario de la Asociación, y reemplazará interinamente a los dos últimos en caso necesario por otros Socios, pertenezcan o no a la Junta.

Art. 8º. Los cargos de Presidente de la Asociación y de la Junta Facultativa son compatibles.

Art. 9º. Corresponde a la Junta Directiva:

1°. La representación legal de la Asociación.

2°. La elección de los cargos que le encomienda el art. 7º.

3°. Acordar la convocatoria para las Juntas generales.

4°. La formación y aprobación del Presupuesto.

5°. La revisión de las cuentas y su presentación a la Junta General.

6°. La distribución de fondos y todo lo concerniente a los medios económicos de la Asociación.

7°. El nombramiento del personal subalterno.

8°. La adopción de cuantas medidas sean conducentes a los fines de esta.

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

1º. Asistir a las lecciones y conferencias de todas clases sin satisfacer retribución alguna, aunque se inscribiese en la matrícula como alumno.

2º. Conceder una matrícula en cada asignatura, dispensando la mitad de su importe.

3º. Conceder asimismo dos papeletas trasmisibles para asistir, sin satisfacer retribución alguna, a las conferencias y cursos breves, y otras dos para la Biblioteca y las colecciones.

El Secretario percibirá además la gratificación que la Junta le asigne.

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

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

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

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

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

2º. A satisfacer a los Profesores la remuneración que la Junta Directiva señale;

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

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

Art. 14. Todos los años se reunirá la Junta General antes del primero de Junio, para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar en su caso las

cuentas que le presente la Junta Directiva, elegir tres de los Vocales de esta y adoptar las medidas conducentes al progreso de la fundación.

La Junta Directiva podrá además reunir a la General cuando lo estimare necesario, y la convocará siempre que lo pidieren al menos veinte Socios.

II. DE LA INSTITUCIÓN

Art. 15. La *Institución libre de Enseñanza* es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.

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

- 1º. Estudios de cultura general (o de segunda Enseñanza) y profesionales, con los efectos académicos que les concedan las leyes del Estado;
- 2º. Estudios superiores científicos;
- 3º. Conferencias y cursos breves de carácter, ya científico, ya popular;
- 4º. Una Biblioteca y los Gabinetes dotados del material correspondiente;
- 5º. Un Boletín para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos;
- 6º. Concursos y premios, y cuanto contribuya a promover la cultura general y sus propios fines.

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

Unos y otros igualmente constituirán la Junta Facultativa.

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

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

Art. 19. Serán atribuciones de la Junta Facultativa:

- 1ª. Todo lo relativo a la organización científica de la Institución, como establecimiento y modificación de los planes de estudios, creación y supresión de enseñanzas, adquisición y dirección del material científico, etc. Para cada uno de estos gastos se atenderá a la consignación que le señale la Junta Directiva.
- 2ª. El nombramiento y remoción de los Profesores de todas clases.
- 3ª. El nombramiento y remoción del personal subalterno destinado a laboratorio, biblioteca y colecciones, y del auxiliar facultativo.
- 4ª. La elección de Rector, Vice-Rector, Secretario y Vice-Secretario de la Institución. Estos cargos se renovarán por mitad cada año.
- 5ª. Invitar a las personas que hayan de dar conferencias o lecciones extraordinarias. Estas personas no formarán parte de la Junta Facultativa, la cual podrá concederles el título de Profesores extraordinarios con los derechos que estime oportunos en cada caso, después del tiempo de enseñanza que juzgare suficiente.
- 6ª. La concesión del título de Profesores honorarios a los extranjeros que hubiesen prestado servicios eminentes a la ciencia.
- 7ª. Proponer a la Junta Directiva y a la General los medios que estime conducentes a los fines de la Institución.

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

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

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

- 1º. Voz y voto en las Juntas generales, aun cuando no fueren Accionistas.
- 2º. Los que a los individuos de la Directiva señala el art. 10.
- 3º. El de percibir la remuneración que la Junta Directiva les asigne.

ARTÍCULOS ADICIONALES

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

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

Madrid 31 de Mayo de 1876

El Presidente de la Junta General.
LAUREANO FIGUEROLA

Fuente: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t. I, número 11, de 2 de octubre de 1877, pp. 41-43.

ANEXO III

PROGRAMA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

ORIGEN Y CARÁCTER

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

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

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

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

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

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

Una de las manifestaciones de la continuidad que la *Institución* aspira a dar a su influjo educador es la “Corporación de Antiguos Alumnos” (C. A.), y uno de los medios de salvar los límites en que, por fuerza, ha de encerrarse la obra que realiza, es su *Boletín*, órgano oficial de la Institución, y a cuyo frente figura el artículo 15 de los *Estatutos*, que fija claramente el carácter de esta Sociedad educadora: “La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas”.

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

PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES

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

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

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia *cultura general*, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros industriales ...; pero sobre eso, y antes de todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, “nada les fuese ajeno”. Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesa menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres

armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

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

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

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

Los *principios* cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Froebel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo, personal

y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase.

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

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados “de texto”, ni las “lecciones de memoria” al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, se ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio;

microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para “dar y tomar lecciones”, o sea, para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado. Y no a otra cosa responden las tareas que los alumnos hayan de hacer también fuera de la clase, ya que nunca se encomiendan como mero aprendizaje de las usuales y estériles lecciones memoristas, sino como ejercicios que obliguen a buscar, a reflexionar, a resolver, a componer, siempre personalmente. Cuando se trata, claro está, del cultivo especial de la memoria, se procura enriquecer con trozos y motivos selectos el caudal literario del niño y su tesoro de inspiración y de goce poético. El trabajo fuera de clase, que apenas si se inicia en las primeras secciones, aumenta con moderación hasta la última, en que adquiere todo su desarrollo; pero cuidando siempre de evitar, no aquella saludable fatiga, necesaria para el *recreo* de las fuerzas y la plena estimación del trabajo, sino el exceso malsano, que destruye la salud, engendra el desamor hacia la escuela y agota inútilmente las energías de la inteligencia.

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

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

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

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

orientaciones doctrinarias. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de volver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe. Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.

RÉGIMEN ESCOLAR

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

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

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

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

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

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

La *duración de las clases* suele ser de cuarenta y cinco minutos, excepto las de las primeras secciones, que son más cortas. Entre aquellas, hay siempre un intervalo de quince minutos, en que los alumnos salen a descansar o a jugar libremente en el jardín. En el intermedio de las clases de la mañana a las de la tarde, pueden almorzar en la Institución, bajo las condiciones que establece la Secretaría. Concluido el almuerzo, juegan en el jardín hasta que vuelven a comenzar las clases. Los domingos se verifican partidas de juegos en el campo, donde pasan la mañana, y, a veces, acompañados de varios profesores.

Para los alumnos de las secciones superiores, suele haber también algún curso de lección semanal, y después de las horas habituales de clase, así como sencillas audiciones musicales, con las explicaciones técnicas e históricas necesarias.

El *curso* se divide en tres trimestres, separados por las vacaciones de Navidad (del 22 de diciembre al 6 de enero, ambos inclusive), las de primavera (del miércoles santo al de Pascua, ambos inclusive), y las de verano (julio, agosto y septiembre). Durante las vacaciones, cesan las clases escolares, pero se aprovecha este tiempo, siempre que es posible, para excursiones dentro y fuera de Madrid.

En el *verano*, la Institución organiza, en la medida de sus recursos, alguna de las excursiones escolares largas, ya mencionadas, así como la estancia a la orilla del mar o en el campo.

La imposibilidad de alterar o detener la marcha de secciones ya formadas, que deben desenvolver un mismo programa durante varios cursos, obliga a la Institución a desear que el *ingreso* de sus alumnos se verifique únicamente por las primeras. El ideal consistiría en que todos sus alumnos nuevos fuesen párvulos. La matrícula continúa, sin embargo, abierta en todas las secciones, admitiendo a aquellos niños que, a juicio de los profesores, y después de un período de prueba se hallan en situación de aprovechar las labores de clase.

Los derechos mensuales de matrícula son, para las secciones de párvulos e inferiores, 25 pesetas; para las secciones superiores, 30 pesetas, y 10 más por las clases de lenguas vivas (inglés o alemán).

La Institución, opuesta al régimen de *internado*, en el sentido que tiene entre nosotros y aun en otros países, procura ofrecer, en cambio, a los padres de fuera de Madrid, cuando recibe instancias al efecto, facilidades para que le envíen sus hijos, organizando, si le es posible, como en ocasiones lo ha hecho, la vida en familia de un corto número de alumnos en casa de algunos de sus profesores. Las personas que deseen utilizar este servicio pueden dirigirse a la Secretaría de la Institución.

Aspira la Institución a no abandonar por completo a sus discípulos después de recorrido el ciclo de su educación general, y a intentar para ello modo, ya que no de darles toda una *educación especial* conforme a sus ideas -que para esto carece hoy de medios-, de seguir, al menos, ayudándolos, hasta donde le sea posible, con sus lecciones y consejos en la preparación para las profesiones a que se destinan y aplicando en este orden los mismos principios que en el de la educación general.

Con pocos alumnos, y de una manera muy incompleta, ha podido ejercer todavía esta dirección. Aprovechan aquellos, por ejemplo, ciertas clases de los establecimientos oficiales, pero cursan libremente sus estudios. La Institución

les aconseja sobre el plan y modo como deben hacerlos, procurando suplir los vacíos que pueda ofrecer en su organización la enseñanza del Estado, ya mediante la asistencia a otras cátedras de distintos centros, ya proporcionándoles clases y trabajos especiales, organizados por la misma Institución, gracias al concurso generoso de las personas y Corporaciones privadas a quienes acude, y que le prestan sus servicios o sus medios de enseñanza, ya guiándoles, por último, en sus lecturas y estudios individuales. Se les obliga a ejercitarse en trabajos relativos a su especialidad, cada vez con mayores exigencias, conforme van adelantando en sus estudios. Y se procura, por último, que no pierdan de vista en absoluto la unidad y universalidad del saber, y sigan todos los años algún curso, ya oficial, ya privado, enteramente ajeno a aquella especialidad; alguna serie de excursiones, conferencias, manipulaciones, etc., verbigracia, en los estudios referentes a ciencias físicas y naturales, que tanto interés despiertan hoy en la cultura general humana.

Harto siente la Institución la deficiencia de sus medios de todas clases para dar cima a su obra. En esta, únicamente le satisfacen los principios a que procura acomodarse en lo posible y la conciencia de no omitir esfuerzo alguno para mejorarla.

Fuente: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, LVIII (1934), pp. 87-94.

DOCUMENTACIÓN

• **ARCHIVO DE LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS DE MADRID (ARSM):**

- Caja nº 50: Correspondencia Sanz-Simón, 1915-1936; signatura 49. Carta de Rosa Sensat a María de Maeztu, Barcelona, 28 de septiembre de 1915.
- Caja: Correspondencia de la Dirección, nº orden 56, signatura 54. Minuta de carta de María de Maeztu a Alberto Jiménez Fraud, Madrid, 5 de julio de 1922.
- Caja: Correspondencia de María de Maeztu; carta de María de Maeztu a Eulalia Lapresta, París, 4 de agosto de 1922.
- Caja 6, carpeta 9. Escritura de compromiso de venta otorgada por don Juan de Isasa y del Valle, la señorita May Gardner y don Ramón Menéndez Pidal el 4 de agosto de 1924 ante don José Menéndez y de Parra, abogado y notario del Ilustre Colegio de esta Corte.
- Caja: Comité de Boston, sig. 7, nº 9. Minuta de carta de María de Maeztu al Ilmo. Sr. Presidente de la Junta para Ampliación de Estudios, 1928.

• **ARCHIVO HISTÓRICO UNIVERSITARIO DE SANTIAGO (AHUS):**

- Sección Libros de Archivo: A 178, Libro 2 de *Actas del Consejo Universitario (1872-78)*.
- Serie Histórica, Legajo A-340: *Memoria referente al funcionamiento de la Misión Biológica de Galicia tanto en lo que afecta a la parte económica de la misma como a la eficacia de los trabajos que lleva a efecto, formulada por don Marcelino de Arana y Franco, Consejero-Inspector del Cuerpo de Ingenieros Agrónomos y representante de la Dirección General de Agricultura en la Comisión de Vigilancia de dicho Centro, año 1935.*

• **AYUNTAMIENTO DE PONTEVEDRA:**

- *Libro de Actas de Sesiones del Ayuntamiento (1908-1936).*

• **BIBLIOTECA DE LA REAL ACADEMIA DA HISTORIA (B.R.A.H.):**

- *Fondo Giner de los Ríos:*
 - Caja 2, Sobre 1875. Carta de Laureano Calderón a Giner desde Santiago, de 29-06-1875.
 - Caja 10, Sobre 1900 (A-C). Francisco Alvarado, de Viveiro (Lugo), suscriptor del BILE.

Caja 10. Sobre 1901(A-C). 2 cartas de Francisco Alvarado solicitando a Giner orientaciones para escolarizar a su hijo (de corta edad, 4 años).

Caja 14, Sobre 1908 (O-Z). Carta de Viqueira a Giner, de 19-12-1908.

• **BIBLIOTECA DEL MUSEO DE PONTEVEDRA (B.M.P.) (HOY EN EL NUEVO EDIFICIO DE LA DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE PONTEVEDRA):**

- *Legado López Suárez – Castillejo*. Caja 2, legajo 7.

• **BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA:**

- (*BILE*) (1877-1936)

- (*BILE*. 2ª época ()

Boletín Oficial del M.I.P. y Bellas Artes.

El Eco de Santiago, 04-03-1914.

• **ENCICLOPEDIA GALEGA UNIVERSAL (EGU) VIGO, IR INDO.**

• **FUNDACIÓN PENZOL (VIGO):**

- *Fondos Orgánicos de X. V. Viqueira:*

Legajo *Documentos Persoais e Patrimoniais*, Caja 48 (1-2).

Carta de Vicente Risco a Viqueira, desde Ourense, de fecha 06-04-1922.

Carta de Losada Diéguez desde Carballiño (Moldes), felicitándolo por su nombramiento como Director de las Irmandades da Fala de A Coruña, de fecha 19-07-1920.

Carta de Marcelino Domingo desde Bilbao, de 15-04-1924, felicitándolo y agradeciéndole su compromiso político.

Legajo *Documentos de Función*, Caja 48 (3).

Oficio nombrándolo miembro del Consejo de Redacción del Boletín *A Nosa Terra*, de fecha 03-01-1922.

Legajo *Documentos científicos y literarios* (Caja 48 (4).

Originales manuscritos de los *Diez Idilios de Teócrito. Nueva versión del griego*, con notas de X. V. Viqueira

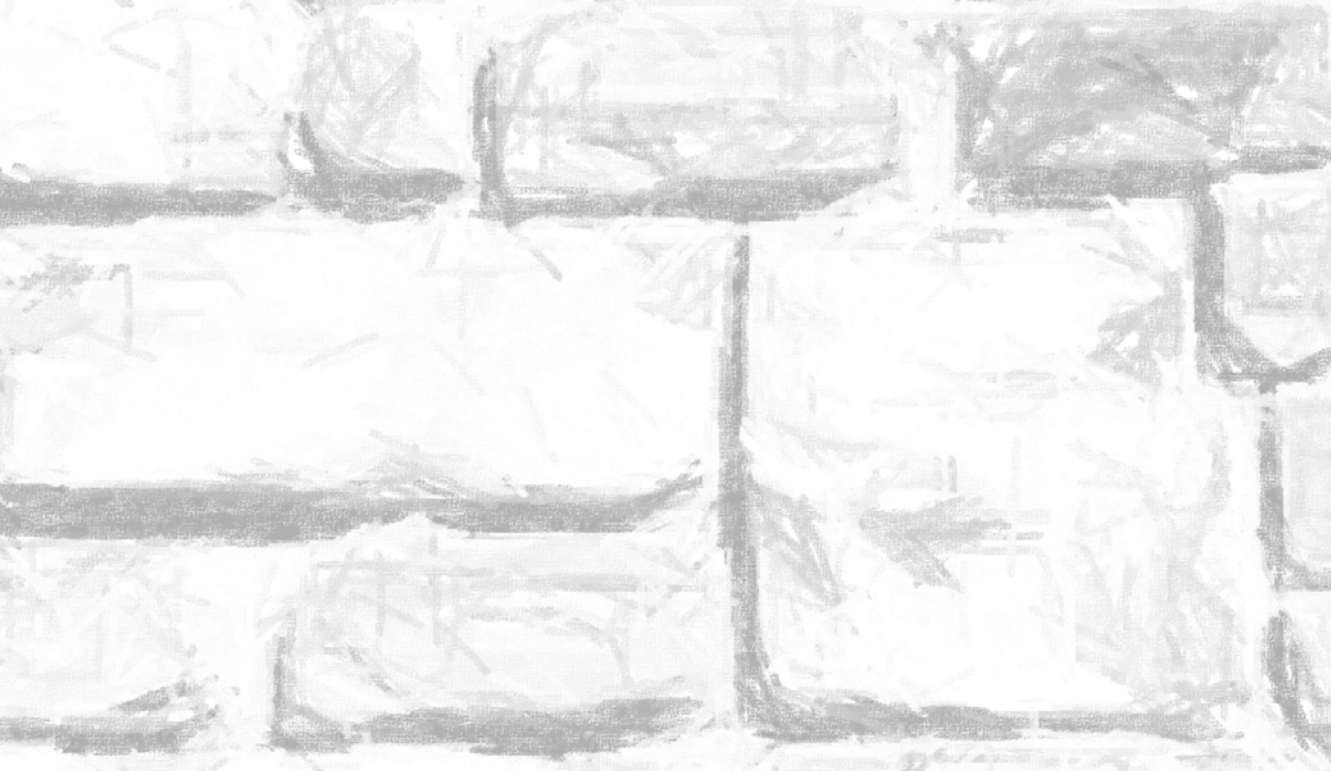
- **GRAN ENCICLOPEDIA GALLEGA. GIJÓN, SILVERIO CAÑADA**

- **JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS:**

- *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*
- *Memorias* (1907-1936).

- **MISIÓN BIOLÓGICA DE GALICIA (SALCEDO, PONTEVEDRA)**

- *Memoria referente al funcionamiento de la Misión Biológica de Galicia tanto en lo que afecta a la parte económica de la misma como a la eficacia de los trabajos que lleva a efecto, formulada por don Marcelino de Arana y Franco, Consejero-Inspector del Cuerpo de Ingenieros Agrónomos y representante de la Dirección General de Agricultura en la Comisión de Vigilancia de dicho Centro, año 1935.*



Coincidiendo con la celebración del centenario de creación del Instituto-Escuela, queremos aproximarnos una vez más a las realizaciones educativas y científicas de los institucionistas, a partir del trabajo que venimos realizando desde hace bastantes años en torno a la Institución Libre de Enseñanza, uniéndonos así a la efeméride.

ISBN: 978-87-949321-5-1



9 788494 932151